



**Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem**

Rosana Cristina da Cunha

JORNAL ESCOLAR: RAIOS DE AÇÕES, REDE DE SIGNIFICAÇÕES.

**Reconfiguração do ensino de língua materna e dinamização da
formação continuada do professor**

Tese de doutorado, em Ensino de Língua Materna, apresentada ao Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito para obtenção do Título de Doutora em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a Dr^a Angela B. Kleiman

**Campinas
Agosto de 2010**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

C914j Cunha, Rosana.
Jornal Escolar: Raio de Ações, Rede de Significações. Reconfiguração do ensino de língua materna e dinamização da formação continuada do professor / Rosana Cristina da Cunha. -- Campinas, SP : [s.n.], 2010.

Orientador: Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Jornal escolar. 2. Letramento - Projetos. 3. Sistemas de atividade – Educação. 4. Língua portuguesa – Gênero. 5. Formação continuada. I. Kleiman, Angela B. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: School Newspaper: range of actions, net of meanings. Portuguese Teaching reconfiguration and new dynamics for in service teacher Education programs.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): School Newspaper; Literacy Projects; Activity Systems; Portuguese language - genres; In service teachers education programs.

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Doutor em Lingüística Aplicada.

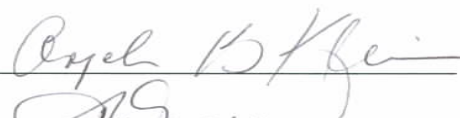
Banca examinadora: Profa. Dra. Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman (orientadora), Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher, Profa. Dra. Maria Sílvia Cintra Martins, Profa. Dra. Glícia M. Azevedo Tinoco e Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes Pinto. Suplentes: Profa. Dra. Anna Christina Bentes da Silva, Profa. Dra. Cláudia Lemos Vóvio e Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior.

Data da defesa: 27/08/2010.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman



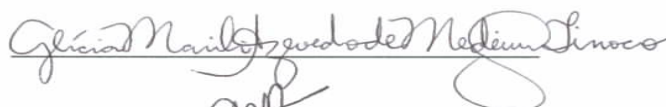
Terezinha de Jesus Machado Maher



Maria Silvia Cintra Martins



Glícia Marilí Azevedo de Medeiros Tinoco



Ana Lucia Guedes Pinto



Anna Christina Bentes da Silva

Claudia Lemos Vóvio

Clecio dos Santos Bunzen Junior

IEL/UNICAMP
2010

Para Hector,
com todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas que, durante essa longa, desafiante e inigualável jornada, contribuíram de uma forma ou de outra para iluminar, enriquecer e alegrar esse caminho, ou simplesmente para encorajar o seguir adiante. A todas elas, a minha profunda gratidão. Mas, em especial, quero agradecer:

À professora colaboradora dessa pesquisa, professora M. S. G. L., que, mesmo diante da pouca valorização e dos desafios inerentes à profissão que escolheu e que exerce com tanto amor, sempre manifestou muito entusiasmo, disposição e coragem para, nas palavras de Hernández (2000), se "aventurar nos mares de incerteza" do projeto que coordenamos juntas. Eu não poderia ter sido mais feliz por essa maravilhosa parceria e mais afortunada pela amizade que nasceu dela.

A toda a direção da Escola, especialmente às professoras R. V. e M.F.D., diretora e vice-diretora da escola na ocasião, por permitirem, incentivarem e apoiarem, em todos os momentos, a realização dessa pesquisa.

A todos os alunos participantes desta pesquisa, que, com seu contagiante entusiasmo, alegria e engajamento durante a realização do projeto do jornal, me fizeram acreditar, como afirmava Dewey (1947), que a escola pode ser a vida ela mesma e não uma simples preparação para ela. E que, nem por isso, deixará de ser a instituição que se idealiza para formar cidadãos preparados para uma vida plena em sociedade.

À minha orientadora, Professora Angela Kleiman, primeiro, pelo privilégio e a felicidade de contar com suas sempre iluminadas e oportunas orientações; segundo, pelo imenso apoio recebido durante esse percurso e por ter me oportunizado ampliar minhas interlocuções e minhas experiências acadêmico-institucionais. Finalmente, por me permitir o tempo necessário para internalizar persuasivamente suas palavras e expandir a minha própria compreensão.

Ao professor Dr. Charles Bazerman, do Departamento de Educação da Universidade da Califórnia, em Santa Barbara (UCSB), pela oportunidade extraordinária de participar de suas maravilhosas e superdialógicas aulas, pelo imenso privilégio de aprender

em nossas interlocuções e, ainda, pelas leituras e qualificação do meu trabalho na área da Educação.

Às professoras da banca de qualificação do projeto e desta Tese, Dra. Maria Sílvia Cintra Martins e Dra. Terezinha Machado Maher, pelas riquíssimas contribuições, fundamentais para o aprimoramento deste trabalho, e por aceitarem fazer parte desta banca.

Às professoras Dra. Glícia M. Azevedo Tinoco, Dra. Ana Lúcia Guedes, Dra. Anna Cristina Bentes, Dra. Cláudia Lemos Vóvio e ao professor Dr. Clécio Bunzen, por também aceitarem o convite para participar da banca, o que muito me honrou.

A todos os colegas do Grupo Letramento do Professor, do qual tive o privilégio de fazer parte, pelos riquíssimos diálogos, que me abriram um mundo novo e fascinante, permeado de múltiplas vozes, cada qual com seus encantos, mistérios e desafios. Fazer parte desse diálogo foi determinante para fortalecer em mim o fascínio e a alegria de se fazer pesquisa.

A Hector Cenicerós, meu marido, meu amor, meu companheiro. Um presente maravilhoso que chegou à minha vida no meio dessa jornada – e, devo dizer, graças a ela – para me trazer a paz, o equilíbrio, a força e a serenidade que me permitiram enfrentar os imensos desafios e dificuldades dessa reta final. Sem o seu amor, seu carinho, seu incentivo e sua atenção, tudo teria sido muito mais difícil.

A toda a minha maravilhosa família, especialmente, à minha querida mãe, Lelita Cunha, em cuja força, determinação e fé vou buscar inspiração e conforto a cada momento de dificuldade, de desânimo ou de desespero. Ao meu pai, Francisco Cunha (*in memoriam*), um exímio contador de histórias que me inspirou o amor pelas letras. Às minhas maravilhosas irmãs, Vera Lúcia, Rosângela e Maisa, pelo carinho, a admiração, o incentivo e o apoio incondicionais. Aos meus irmãos e cunhados, a meus tão amados sobrinhos, a meus primos e tios, pela alegria de tê-los em minha vida e pelo apoio e confiança em meu trabalho.

Ao meu amigo Sérgio Sauer, professor doutor da Universidade de Brasília (UnB), pelo incentivo à vida acadêmica e pela disponibilidade em contribuir com suas leituras e sugestões de leituras.

A todos os meus queridos amigos de Brasília, em especial, a Kelly, Carolina Ferri, Rosângela, Ailton, Graça, Fabíola, Raquel e Carolina Padilha, pelo incentivo constante, pelo carinho, pelos momentos de alegria e, sobretudo, pela compreensão e o respeito às ausências necessárias nesse período.

Aos maravilhosos amigos de Campinas, Gisele (Gansinha), Juan Carlos, Maritiane e Jacqueline, cujas amizades sinceras me ajudaram a superar a solidão, as saudades de casa e as imensas dificuldades enfrentadas no início desse percurso. Jamais esquecerei os momentos tão simples e felizes que compartilhamos no ano de 2006, quando foi plantada a semente que germinou e deu como fruto a bela amizade que temos hoje.

À minha colega e amiga Rogéria Costa de Paula, pelo incentivo e pelas importantes contribuições durante o projeto do jornal. E ainda por ter depositado a sua confiança em mim, de forma a podermos trocar ideias, dividir angústias e partilhar conquistas.

Ao meu chefe, José Nery Azevedo, por me permitir flexibilizar meu horário de trabalho a fim de que eu pudesse conciliar minhas atividades de servidora pública com as demandas da vida acadêmica. A todos os meus colegas de trabalho, pelo companheirismo e compreensão, sobretudo nesses últimos meses, e, em especial, a Georgina Galvão, pela amizade, pelo apoio e pela cobertura nas minhas ausências.

Aos professores do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, pela oportunidade de participar de aulas e discussões tão interessantes durante o primeiro ano do doutorado. Aos funcionários do IEL, pela presteza, eficiência, atenção e disposição para ajudar sempre que preciso.

A todos, enfim, que, de alguma forma, fizeram parte dessa caminhada, fazendo dela um tempo tão bonito, tão especial e tão significativo na minha vida.

*O jornal escolar é uma “produção”,
uma obra ao alcance das nossas
classes e que toca profundamente no
essencial da nossa função educativa.
Põe-nos no caminho de uma fórmula
nova de escola, aquela escola do
trabalho cuja necessidade começamos
a sentir, que já não trabalha segundo
normas intelectualizadas, mas sim
com base numa actividade social.*

Celestin Freinet (1974, p. 86)

RESUMO

Trata-se de pesquisa colaborativa de natureza qualitativa, que teve como objeto a produção de dois jornais escolares em colaboração com uma professora de língua portuguesa e seus alunos de ensino médio, em uma cidade do interior de São Paulo, no período de março de 2006 a junho de 2007. A partir do conceito de Projetos de Letramento (KLEIMAN, 2000; TINOCO, 2008), da noção de Sistemas de Atividade (RUSSELL, 1997) e da concepção dialógica e social de linguagem de Bakhtin (1981; 2000; 2002) e Bakhtin/Volochinov (1995), este trabalho tem como objetivo geral investigar as implicações que um Projeto de Letramento como o que envolve a produção de um Jornal Escolar tem na reconfiguração da aula de língua portuguesa – especialmente no que se refere ao ensino dos gêneros, em geral, e dos gêneros argumentativos, em particular –, bem como a influência desse processo na formação continuada do professor. Esteada na concepção bakhtiniana dos estudos da linguagem, a pesquisa assume que as práticas sociais devem nortear o ensino de língua no contexto escolar (DEWEY, 1947; KLEIMAN, 2000; 2006a) e, por isso mesmo, sugere que a reprodução de outros sistemas de atividades dentro do sistema de atividade escolar insere-se nessa perspectiva. A análise dos dados mostra que a reprodução, na escola, do sistema de atividade jornalístico por meio de um projeto de letramento provoca uma reconfiguração da aula de língua materna e do ensino de gêneros. Isso ocorre porque os alunos passam a desenvolver atividades diversificadas com motivações e objetivos outros que não aqueles típicos de um sistema de atividade escolar, mas que viabilizam, ao mesmo tempo, a efetivação de propósitos estritamente escolares, entre os quais o ensino/aprendizagem de gêneros diversificados, sobretudo, os argumentativos. Além do letramento do aluno, os dados evidenciam que o projeto de produção do Jornal Escolar contribuiu para a formação da consciência crítica e cidadã dos alunos ao mobilizar uma multiplicidade de vozes sociais que encaminharam para a reflexão e resultaram em uma compreensão expandida do mundo que os cerca. Finalmente, a análise revela que o projeto do jornal contribuiu também para a formação continuada da professora colaboradora, que, ao participar desse processo, fez emergir uma nova representação de educadora, traduzida no conceito de agente de letramento, no qual de simples mediadora do conhecimento passa-se à condição de alguém que mobiliza recursos e pessoas, de acordo com suas capacidades e heterogeneidade, visando a uma ação coletiva.

Palavras-chave: jornal escolar; projetos de letramento; sistemas de atividade; ensino de gêneros; formação continuada.

ABSTRACT

This is a collaborative research of qualitative nature, that had as its object the production of two school newspapers in collaboration with a Portuguese teacher and her high school students in a town in the state of São Paulo, between March 2006 and June 2007. Using the concept of Literacy Project (KLEIMAN, 2000; TINOCO, 2008), the notion of Activity Systems (RUSSELL, 1997) and the dialogic and social conception of language by Bakhtin (1981, 2000, 2002) and Bakhtin/Volochinov (1995), this study aims at investigating the implications of project involving the production and publication of a school newspaper on the reconfiguration of Portuguese language classes - especially regarding the teaching of genres and, above all, argumentative genres - as well as the influence of this process for training in service teachers. Drawing on Bakhtinian conception of language studies, the research assumes that social practices should guide the teaching of language in school context (DEWEY, 1947; KLEIMAN, 2000, 2006a) and suggests that the recreation of other activities systems within the school activity system is part of that perspective. The data analysis shows that the recreation, at school, of the journalistic activity system by means of a literacy project causes a reconfiguration of language classes and genre teaching. This occurs because students start to develop diversified activities with motivations and purposes other than those typical of a school activity system, even though this process leads, at the same time, to the achieving of strictly educational purposes, including teaching and learning various genres, especially the argumentative ones. Beyond students' literacy, data show that the project contributed to the formation of students' critical consciousness and citizenship, by mobilizing a multiplicity of social voices that lead to debate and result in an expanded comprehension of the world around them. Finally, the analysis reveals that the newspaper project also contributed to in-service education of the collaborating teacher who, in order to participate in this process, created a new representation of herself as an educator, represented by the concept of literacy agent in which a single knowledge mediator is transformed into an agent who can mobilize resources and people, according to their capacities and heterogeneity, for collective action.

Keywords: school newspaper, literacy projects, activity systems, teaching of genres, in service teachers education programs.

Convenções de Transcrições

As convenções de transcrições adotadas são, de modo geral, as mesmas da escrita convencional, acrescidas dos seguintes sinais¹:

/ - truncamento ou interrupção abrupta da fala
... - pausa de pequena extensão
(...) - suspensão de trecho da transcrição original
::: - alongamento da vogal
“aaa” - discurso reportado
MAIÚSCULA - alterações de voz com efeito de ênfase
[] comentário da analista

Para marcar a entoação, são utilizados sinais de convenção ortográficas:

Vírgula (,) – pequena pausa

Ponto final (.) – entoação descendente

Ponto de interrogação (?) – entoação ascendente, como uma pergunta

Observação: os nomes utilizados nas transcrições são todos pseudônimos, exceto o da pesquisadora. A identificação em cada turno é marcada apenas pela primeira letra de cada nome.

¹ Com base em Marcuschi (2001)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Áreas da escola: verde e construída.....	51
Figura 2 – Categorias de um Sistema de Atividades.....	67
Figura 3 – Hibridização entre dois sistemas (SAE e SAJ)	73
Figura 4 – Sequência de Atividades na produção do artigo de opinião no projeto do jornal	91
Figura 5 – Ficha de acompanhamento do desempenho dos alunos	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diagrama de uma Sequência Didática.....	17
Quadro 2 – Projetos de Letramento: categorias de análise.....	47
Quadro 3 – Vozes sociais em evidência na reportagem “Aquecimento Global: nosso destino em risco”	105
Quadro 4 – Vozes sociais em evidência na reportagem “Namoro na Escola: certo ou errado?”	108
Quadro 5 – Argumentação no Livro Didático	116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	9
1.1 O novo projeto de educação do Brasil.....	9
1.1.1 Os PCN e o ensino de língua materna	11
1.2 O problema da formação de professores e do ensino de gêneros	13
1.3 A perspectiva do Grupo de Genebra: as Sequências Didáticas	16
1.4 Projetos de Letramento: formação e ensino	20
1.4.1 A formação e as contradições institucionais.....	22
1.4.2 Origem e desenvolvimento dos Projetos de Letramento	24
1.5 Freinet e o Jornal Escolar como proposta pedagógica	28
1.5.1 A herança de Freinet: algumas experiências com o Jornal Escolar no mundo....	31
1.5.1.1 A produção de jornais escolares no Brasil.....	33
CAPÍTULO 2 - A PRODUÇÃO DO JORNAL ESCOLAR: A PESQUISA EM AÇÃO	37
2.1 Partindo de uma concepção qualitativa de pesquisa.....	37
2.2 Ensino crítico e pedagogia de projetos	39
2.2.1 Os princípios da Pedagogia Crítica	41
2.2.2 Trabalhando com Projetos de Letramento.....	45
2.3 Os instrumentos de pesquisa.....	48
2.4 A Escola.....	50
2.5 Os participantes da pesquisa.....	52
2.6 O projeto do Jornal Escolar: Apresentação e planejamento	54
2.6.1 O trajeto da pesquisa.....	57
2.6.2 A produção do primeiro número do Jornal.....	58
2.6.3 O segundo número do Jornal	62
CAPÍTULO 3 - O JORNAL ESCOLAR COMO SISTEMA DE ATIVIDADE	65
3.1 A teoria de sistemas de atividade de Russell.....	66

3.1.1 O Sistema Jornalístico-Escolar como “Sistema Híbrido de Atividade”	70
3.1.2 Reproduzindo a dinâmica de um Sistema de Atividade Jornalístico.....	75
3.2 A Teoria Enunciativo-discursiva de Bakhtin.....	79
3.3 A apropriação de gêneros jornalísticos no projeto do Jornal.....	83
CAPÍTULO 4 - GÊNEROS E VOZES NO PROJETO DO JORNAL ESCOLAR	89
4.1 Produzindo gêneros em uma Sequência de Atividades	89
4.1.1 O ensino de gêneros argumentativos a partir de uma polêmica local	93
4.2 As vozes em diálogo e o discurso interno persuasivo na produção das reportagens para o jornal.....	101
4.3 O diálogo entre o Livro Didático e o Projeto do Jornal na produção de gêneros argumentativos.....	114
4.4 Produção e análise do Artigo de Opinião: a contra-argumentação em foco	118
4.5 Da competência discursiva para a competência linguística: mais uma nova configuração para a aula de Português	121
4.6 O gênero Entrevista e a relação oral-escrito	125
4.7 O processo de fechamento do jornal: um relato de resultados	129
CAPÍTULO 5 - JORNAL ESCOLAR E AGÊNCIA SOCIAL	133
5.1 A professora como agente de letramento	134
5.1.1 O papel do projeto na formação e agência da professora	137
5.2 Aprender ensinando em projetos de letramento	143
5.3 A professora como autora de um projeto didático.....	146
5.4 Agência Social e Projetos de Letramento.....	150
5.4.1 Alunos e Professora como Agentes Sociais	152
CONCLUSÃO.....	159
REFERÊNCIAS.....	167
ANEXOS.....	177

INTRODUÇÃO

“Letramento situado”, “ensino contextualizado”, “projetos pedagógicos”, “práticas autênticas”, “educação humanizada”; estes são alguns termos com que sobretudo linguistas aplicados, educadores, professores e outros estudiosos temo-nos deparado muito frequentemente nos últimos anos. Trata-se de terminologias engendradas em novas concepções de ensino ou propostas que vêm tentando suscitar reflexões e promover debates na expectativa de avistar novos rumos para uma prática educacional mais cooperativa, emancipadora, significativa e contextualizada.

Tudo isso na contramão da educação concebida nos moldes da globalização, da competição, do utilitarismo e da universalidade, que é, em última instância, o modelo de educação que tem se reproduzido em nossas sociedades, há tantas décadas. Entretanto, provavelmente nunca, como nos nossos tempos, a escola tradicionalista esteve tão distanciada, tão alheia, tão insensível àquilo que representa, de fato, os interesses, os desejos, as aspirações e as motivações de seus alunos. No documentário “Pro dia nascer feliz” (JARDIM, 2006), que faz um apanhado da realidade escolar brasileira (especialmente das escolas públicas), onde professores extenuados, estressados e desrespeitados (pelas instituições, sobretudo) convivem com alunos desinteressados, desmotivados e rebeldes, vemos um desabafo de uma professora de São Paulo, que é tão realista quanto provocador, em que esta afirma que a escola que “está aí” é uma escola ultrapassada, de séculos passados, e jamais vai conseguir interessar ao aluno da atualidade, já que a realidade fora dela é muito mais interessante².

Na verdade, essa constatação já vem sendo apontada em inúmeros estudos acadêmicos nos últimos anos, que têm, felizmente, encontrado algum eco nos documentos oficiais elaborados pelas instituições educacionais competentes. Assim, temos visto, com certo entusiasmo e comedido otimismo, esses documentos orientarem para uma educação sedimentada em concepções mais emancipadoras e situadas das práticas de ensino. Os

² Conjuntura não tão diferente, guardadas as peculiaridades locais e sócio-culturais, foi retratada no filme ganhador do Festival de Cannes de 2008, “Entre les Murs” (Cantet, 2008), a confirmar, talvez em nível internacional, o obsoletismo e a improdutividade do velho modelo de ensino.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), constituem exemplos de documentos oficiais que têm delineado um sistema de ensino renovado, que tenta se diferenciar do tradicionalista. Entretanto, o que muitas vezes se alega é a dificuldade em transplantar muitos desses preceitos para a realidade prática da sala de aula. Assim, apesar do discurso oficial, não raro, os professores ainda se deslocam trôpegos por um caminho sobre o qual poucas luzes foram lançadas, já que os instrumentos, métodos e recursos a serem mobilizados para essa nova concepção de ensino ainda se revelam muito incipientes no meio escolar.

Muito desse estado de confusão e incerteza insere-se em uma problemática mais geral, relacionada à formação de professores. Embora seja evidente a necessidade de se colocar em prática, na escola, sistemáticas de trabalho que possam realmente traduzir o espírito norteador dessas novas propostas de ensino-aprendizagem, o discurso presente em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, fica bastante esvaziado diante da fragmentação que caracteriza a estrutura curricular aí proposta, organizada em função da prescrição de gêneros orais e escritos. A contradição entre o discurso geral e aquele que subjaz na definição do currículo desse documento emergirá igualmente nos cursos de formação de professores, uma vez que, centrando-se nos gêneros, acaba por predominar nesses cursos um enfoque prescritivista, que não consegue traduzir o advogado princípio da necessidade da “inter-relação ensino-aprendizagem e vida” (TINOCO, 2008, p. 170).

Entendo, nos moldes do que advogam Kleiman (2006a) e Tinoco (2008), que essa inter-relação encontra espaço não em textos ou na progressão de conteúdos pontuais, mas na concepção de escrita como prática social³, a qual encontra nos Projetos de Letramento (KLEIMAN, 2000) uma via de materialização capaz de fazer jus aos princípios maiores dos documentos e pesquisas da última década e às transformações almejadas.

³ O conceito de prática social adotado neste estudo remonta a Scribner e Cole (1999, p. 236), que o define como “uma sequência de atividades recorrentes e direcionadas a um objetivo, usando uma tecnologia particular e sistemas de conhecimento particulares” (tradução da autora, assim como todas as demais traduções deste trabalho). No original: “By a practice we mean a recurrent, goal-directed sequence of activities using a particular technology and particular systems of knowledge”

Acredito, ainda, que a realização de Projetos de Letramento constitui uma maneira por meio da qual se pode estimular a reflexão sobre conceitos teóricos relacionados ao ensino/aprendizagem de gêneros, sobretudo escritos, considerados por parte de muitos professores demasiado abstratos ou reduzidos a um conjunto de instruções ou tipologias para a produção de determinados textos. Em um processo dinâmico e engajado, próprio do trabalho com projetos, quase sempre permeado de reflexões, planejamentos e replanejamentos, muitos conceitos teóricos emergem da própria experimentação, tornando-se, portanto, mais significativos e compreensíveis.

Eleger os Projetos de Letramento como via de trabalho na escola significa “adotar a prática social como princípio organizador do ensino” (KLEIMAN, 2007, p. 10). Ao enveredar por esse caminho no desenvolvimento de um projeto cujo propósito foi a produção de jornais escolares, este estudo orientou-se pelas seguintes bases teóricas: a Pedagogia de Projetos (DEWEY, 1947, 1992; HERNANDEZ e VENTURA, 1998; EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999; KLEIMAN, 2000), os Estudos do Letramento (STREET, 1984, 2003; BARTON e HAMILTON, 1998, 2000; KLEIMAN, 1995, 2000, 2006b), a Teoria dos Gêneros e o Dialogismo, de Bakhtin (1981, 2000; 2002), a Teoria da Enunciação, de Bakhtin/Volochinov (1995); o Ensino Crítico da Linguagem (FAIRCLOUGH, 1999; CANAGARAJAH, 2000, FREIRE, 1967, FREINET, 1974), e a Teoria dos Sistemas de Atividade, de Russell (1997).

A primeira inspiração para a realização da pesquisa objeto deste estudo foi o educador francês Celestin Freinet, considerado o maior disseminador do Jornal Escolar como “utensílio de trabalho” na Escola. Sua obra “Jornal Escolar” (FREINET, 1974⁴) forneceu-nos algumas das diretrizes iniciais, entre as quais a que advoga a imprescindibilidade de se partir dos interesses e experiências dos alunos e de se considerar suas realidades sócio-culturais para o desenvolvimento das atividades de produção de texto⁵. Outro aspecto destacado por Freinet e que também orientou este trabalho é a

⁴ Publicada originalmente em 1957.

⁵ A adoção por Freinet dessa perspectiva é certamente uma influência de outros educadores, pedagogos e filósofos de seu tempo, sobretudo de John Dewey, que, em inícios do século XX, já insistia na necessidade de tomar a realidade do aluno e de sua comunidade como fonte de recursos e contexto motivador para o

capacidade do Jornal Escolar de gerar textos autênticos, que cumprem sua função social, e não meras redações escolares cujos únicos propósitos são a avaliação do professor, aspecto que tem sido alvo de veementes críticas como as que figuram em Pécora (1999). Esses parâmetros desenharam as formas iniciais da pesquisa de campo, que foi desenvolvida em colaboração com uma professora de Língua Portuguesa e seus alunos de ensino médio, em uma escola pública do interior de São Paulo, durante dois semestres letivos, nos anos de 2006 e 2007. Nesse período, foram produzidas duas edições de um Jornal Escolar, cuja composição abrangeu os mais diversos gêneros jornalísticos e não-jornalísticos, conforme será detalhado mais adiante.

O intuito maior deste estudo é investigar as implicações que um Projeto de Letramento como o que envolve a produção de um Jornal Escolar tem na configuração – ou reconfiguração - da aula de Língua Portuguesa, especialmente no processo de ensino dos gêneros, em geral, e dos gêneros argumentativos, em particular. Como desdobramento desse objetivo mais geral, analisarei de que maneira a produção do Jornal Escolar, ao reproduzir⁶ na Escola um Sistema de Atividade Jornalístico por meio de um Projeto de Letramento, influencia, por um lado, o letramento e a formação crítica do aluno e, por outro, a formação continuada do professor e a sua representação de formador. Para tanto, orientar-me-ei pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1) Como se desenrola e se configura – ou reconfigura - a aula de Língua Portuguesa, sobretudo no que diz respeito ao ensino de gêneros, no processo em que se reproduz, por meio de um projeto de letramento, o sistema de atividade jornalístico na escola? Qual o papel do Livro Didático nesse contexto?

2) Como a produção do Jornal Escolar como um todo, e a produção de gêneros argumentativos escritos em particular, pode contribuir para o desenvolvimento do letramento do aluno e para sua formação enquanto cidadão que se concebe como conhecedor - e agente - de direitos e deveres, dentro e fora da escola?

ensino/aprendizagem na escola. Em Acker (2007, p. 04 e p. 12), há referências explícitas sobre essas influências.

⁶ A reprodução de um segundo Sistema de Atividade dentro do Sistema de Atividade Escolar não intenciona, por óbvio, reproduzir fidedignamente aquele sistema, mas, antes, a recriação dos elementos que o caracterizam essencialmente.

3) Pode o processo de produção de um Jornal Escolar contribuir para o desenvolvimento da formação continuada do professor e para a emergência de novas representações da sua condição de formador? Em caso afirmativo, de que maneira isso ocorre?

Assim, as implicações do desenvolvimento de um projeto de letramento como o Jornal Escolar serão examinadas relativamente a cada uma dessas questões e discutidas ao longo dos cinco capítulos que compõem este trabalho. A partir da análise dos dados gerados durante a pesquisa de campo, espero, ao final, apresentar respostas – mesmo que provisórias - ou, ainda, outras indagações para as questões acima apresentadas.

Início este estudo abordando, no primeiro capítulo, a relevância que a noção de gênero tem representado na formação do professor para organizar o ensino de língua materna na esfera escolar. Descrevo, inicialmente, o atual quadro teórico que orienta, em larga medida, muitos dos autores brasileiros de livros e outros materiais didáticos (apostilas, fascículos, “Cadernos do Professor”), bem como as práticas e crenças de nossos professores em relação ao ensino de gêneros. Em seguida, apresento outra proposta, baseada no ensino contextualizado de gêneros por meio de Projetos de Letramento, descrevendo como essa abordagem, tal qual concebida por Kleiman (2000, 2006a) e desenvolvida por Tinoco (2008), alinha-se com a concepção de Jornal Escolar, nos moldes do que foi pensado por Freinet (1974). Na sequência, faço uma apresentação do Jornal Escolar a partir de sua concepção por Freinet, passando pelas motivações que inspiraram esse educador e confirmando a atualidade e pertinência de sua proposta à luz das experiências já consolidadas em países como França e Portugal, bem como outras realizadas no Brasil, como as de Baltar (2003) e Ijuim (2001).

O segundo capítulo trata da metodologia de pesquisa utilizada, dos participantes, do contexto e do trajeto da pesquisa. Com base nos fundamentos da pesquisa-ação e, sobretudo, da pesquisa-colaborativa, descrevo o contexto de pesquisa, seus participantes – com especial enfoque na professora colaboradora –, bem como as bases teóricas que fundamentaram toda a nossa trajetória no processo de produção dos dois jornais escolares publicados. Tomar a prática social como ponto de partida para a realização

do projeto foi o que tornou possível conceber o processo de ensino-aprendizagem como uma prática situada, significativa e desencadeadora de processos reflexivos que resultaram em tomadas de posição, de ações e reações, tanto por parte dos alunos, quanto por parte da professora colaboradora. Trabalhou-se, portanto, em uma perspectiva do letramento situado, em que todas as atividades ligadas às práticas de produções textuais – escritas e orais – são contextualizadas, indo, portanto, muito além do texto “neutro”, das “palavras soltas”, que, como sabiamente alertou Bakhtin (2000), são vazias de sentido.

No terceiro capítulo, analiso, com base na Teoria dos Sistemas de Atividade de Russell (1997), como o projeto do Jornal Escolar, ao reproduzir um Sistema de Atividade Jornalístico, leva o Sistema de Atividade Escolar a criar com aquele uma certa hibridização⁷, fazendo com que os elementos de ambos os sistemas de atividade – seus sujeitos, seus instrumentos mediadores (gêneros) e seus propósitos/motivos – sejam mobilizados simultaneamente, ocasionando uma multiplicação desses elementos no sistema híbrido. Focalizo, mais especificamente, os efeitos que essa hibridização provoca na configuração da aula de Português, sobretudo no que diz respeito ao ensino da escrita, em geral, e da escrita de gêneros argumentativos, em particular. A partir da experiência do Jornal Escolar, sugiro a reprodução de sistemas de atividade dentro da esfera escolar, por meio de projetos de letramentos, como a maneira de ensinar gêneros como ação social (MILLER, 1994), de forma a proporcionar aos alunos a posição retórica e a motivação para escrever como se eles realmente fizessem parte desses sistemas de atividade reproduzidos. Ao divisar essa possibilidade, ressalto a necessidade de se guiar pela concepção dos Projetos de Letramento, a fim de que essa hibridização seja guiada sempre pelos interesses e preocupações dos próprios alunos e baseada nas suas experiências pessoais e/ou de suas comunidades, e aponto como esse processo de hibridização orienta-se por uma perspectiva

⁷ O termo “hibridização” e respectivo verbo e adjetivo utilizados nesta tese referem-se à mistura e/ou junção de elementos característicos do Sistema de Atividade Escolar com os elementos característicos do outro Sistema de Atividade aí reproduzido, dando origem ao que estou chamando de Sistema de Atividade Híbrido, ou seja, aquele que reúne os elementos do primeiro sistema – o Escolar - e agrega – ao menos, essencialmente – os elementos do segundo, no caso desta Tese, o Sistema de Atividade Jornalístico. O termo remonta à Canclini (2003), que o utilizou para pensar a modernidade latino-americana, caracterizada pela mistura (“sedimentação, justaposição e entrecruzamento”) de elementos. Na verdade, como assinala Dussell (2002, apud, MATOS e PAIVA, 2007, p. 188), “o hibridismo é o mesmo, o outro e uma terceira coisa, o novo”. É justamente essa a carga semântica que pretendo mobilizar ao utilizar o termo neste trabalho.

dialógica dos estudos da linguagem, nos termos em que propõe Bakhtin, ao tratar a língua em sua relação com a realidade, com o enunciado concreto.

No quarto capítulo, examino como a reprodução de um Sistema de Atividade Jornalístico na escola suscitou a produção de uma diversidade de gêneros – escolares e jornalísticos - como uma atividade dialógica, em que cada gênero representou um “elo na cadeia da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2000). Examino, sob uma lente bakhtiniana, o plurilinguismo e o caráter polifônico dos textos produzidos pelos alunos, destacando as diferentes vozes que aí se fizeram presentes, bem como as relações dialógicas que marcaram a evolução do pensamento e repensamento (KNOELLER, 2004) dos alunos e que culminaram no que estou denominando “compreensão expandida”. Avalio como esse processo foi importante para estimular a reflexão do aluno e de outros participantes, salientando como o Jornal Escolar, ao possibilitar a prática dos gêneros discursivos por meio de textos autênticos, vai muito além da representação desses gêneros e do ensino de suas estruturas composicionais, possibilitando a adoção de uma postura crítico-reflexiva dos estudos da linguagem, nos moldes dos que os vários documentos oficiais (PCN, LDB, PCLEN) têm reivindicado.

No quinto capítulo, abordo, com especial atenção, o processo de formação continuada da professora-colaboradora e de sua atuação como agente de letramento (KLEIMAN, 2006b), no qual a tradicional representação social de mediadora que detém o papel central na construção do conhecimento dá lugar a alguém que promove as capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas, para inseri-los em práticas de letramento diversificadas, buscando a co-construção do conhecimento. Analiso ainda a integração, pela professora-colaboradora, do Livro Didático dentro das atividades do projeto, destacando como um projeto de letramento tal como o Jornal Escolar é não apenas compatível, mas também impulsionador do uso dinâmico e diferenciado de um recurso pedagógico tradicional e sacramentado como o Livro Didático. Na segunda parte do capítulo, passo a analisar as inúmeras oportunidades que o projeto de letramento suscitou para se abordar e desenvolver toda uma série de questões envolvendo as noções de cidadania e de agência social (ARCHER, 2000), sobretudo em relação aos alunos.

Evidencio como o processo da escrita no jornal revelou-se, aos olhos dos próprios estudantes, uma ferramenta de agência (BAZERMAN, 2006), um instrumento relevante para interferir e influenciar em diversificadas questões de seu interesse.

Concebida a partir de uma prática social específica e alicerçada na realidade e interesse de seus produtores, a produção do Jornal Escolar será o foco da análise que farei, na qual demonstrarei o raio de ações e as rede de significações geradas dentro de um projeto dessa natureza, tanto no que diz respeito ao aluno, quanto ao professor e à natureza mesma da aula de língua materna.

CAPÍTULO 1 - O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, faço um apanhado dos documentos oficiais que entraram em vigor nas últimas décadas no Brasil, como resultado de um processo histórico de redemocratização do país, e enfatizo a importância que a noção de gênero tem representado na formação do professor para organizar o ensino de língua materna na esfera escolar. Apontando algumas limitações do atual quadro teórico que orienta, em larga medida, a dinâmica dos cursos de formação de professores, bem como a elaboração de livros e outros materiais em relação ao ensino de gêneros, apresento outra proposta, baseada no ensino contextualizado de gêneros por meio de Projetos de Letramento. Veremos que essa abordagem, tal qual concebida por Kleiman (2000, 2006a) e desenvolvida por Tinoco (2008), é convergente com a concepção de Jornal Escolar, nos moldes do que foi pensado por Freinet (1974).

1.1 O novo projeto de educação do Brasil

Nas últimas duas décadas, as pesquisas na área educacional no Brasil apontaram de maneira bastante recorrente a necessidade de implementar uma nova ordem pedagógica, que rompesse com o modelo tradicionalista e delineasse um modelo capaz de traduzir as demandas, interesses e necessidades da modernidade e, ao mesmo tempo, fosse comprometida com os ideais de uma democracia em consolidação e da construção de uma nação mais justa e igualitária. Como resultado, surgiram, nesse período, vários documentos oficiais que tentaram absorver essas orientações e resultados, com o objetivo maior de traçar novos rumos para a educação nacional e de fornecer ao professor um apoio pedagógico firmado em parâmetros e diretrizes para o ensino, conforme se verificará ao longo deste capítulo.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada em 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1998, constituem exemplos

de documentos oficiais firmados na nova agenda que caracterizou o processo de redemocratização do país na década anterior, marcado historicamente pela promulgação da Constituição Federal de 1988. No capítulo destinado à Educação, a CF/88 dispõe, em seu artigo 205, que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Dentro desse espírito, o novo projeto de educação delineado para o país advoga uma concepção mais democrática, em que é validada e aspirada a participação de todos os entes envolvidos – professores, alunos, educadores, agentes políticos, família etc. Da mesma forma, é preconizada uma concepção mais situada e significativa de ensino, tal qual estabelece o parágrafo 2º do art. 1º da LDB (Lei nº 9.394/96), ao dispor que a educação escolar deverá relacionar-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996). Esta mesma lei, ao tratar dos conteúdos curriculares, determina que estes devem observar, entre outros aspectos, “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (Ibid, art. 27, I). Tal como disposto nesse artigo, a consolidação da democracia e o exercício da cidadania são afirmados recorrentemente ao longo desse e de outros documentos, quer literalmente, quer nos fundamentos e princípios que deles emergem.

Também nos Parâmetros Curriculares Nacionais são reiteradas as referências à importância de se formar o aluno participativo, crítico e cidadão, conforme se verifica logo na primeira página dos PCN referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental, na apresentação feita pelo então Ministro da Educação “Ao Professor”:

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. (...) O propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres (BRASIL, 1998, p. 04)

1.1.1 Os PCN e o ensino de língua materna

Nos PCN de Língua Portuguesa, a orientação para formar o aluno cidadão mostra-se ainda mais incisiva, ao se pleitear que “o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social” e que, portanto, “um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 23).

Ao professor de Língua Portuguesa são dadas orientações que visam inserir o ensino de língua materna dentro de uma concepção ativa e reflexiva, que busca se diferenciar do modelo tradicionalista, baseado na unilateralidade, na memorização e no conteudismo. Assim, é enfatizado que “o professor deve apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão dos alunos” (Ibid., p. 29), privilegiando, quanto ao ensino de leitura, a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; quanto ao ensino de escrita, a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto.

Aspectos como as situações de produção e circulação dos textos, a intertextualidade e a valorização do conhecimento prévio do aluno são enfatizados positivamente, ao mesmo tempo em que se critica o ensino de gramática descontextualizada, baseada na memorização de nomenclaturas. O ensino da linguagem é, assim, traçado de um ponto de vista discursivo e reflexivo, e o ensino da escrita é visto como requisito salutar para o exercício da cidadania. Segundo os PCN, “ser um usuário competente de escrita é, cada vez mais, condição para a efetiva participação social” (Ibid., p. 22). Da mesma forma, os PCN+, que traçam orientações complementares aos PCN para o ensino de língua materna no Ensino Médio, dispõem que:

(...) o ensino de língua portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2002, p. 55).

Os PCN são claros ao determinar que a unidade básica de ensino “só pode ser o texto” (BRASIL, 1998, p. 36) e, fazendo referência explícita ao conceito de gênero de Bakhtin (2000), enfatizam que “todo texto se organiza dentro de um determinado gênero”, os quais, por sua vez, “constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional” (Ibid., p. 26). Assim, à escola cabe possibilitar ao aluno o acesso à diversidade dos textos que circulam socialmente, tanto no que diz respeito à sua compreensão quanto à sua produção.

Ao dispor sobre o que constitui um escritor competente, os PCN voltam a enfatizar a questão dos gêneros. Assim, esse escritor seria aquele que, “ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão” (BRASIL, 1998, p. 65). Esse documento ainda enfatiza a necessidade de aproximar, na escola, as condições de produção desses textos às circunstâncias em que eles são efetivamente produzidos, destacando que:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual (Ibid., p. 34).

A relevância da noção de gêneros para direcionar o ensino de língua portuguesa é citada reiteradamente nos PCN, que, por fim, estabelecem como conteúdos daquela disciplina, de um lado, Valores, Normas e Atitudes e, de outro, os Gêneros Discursivos. Estes, por sua vez, consistem em uma relação de gêneros pré-definidos que são considerados adequados para o trabalho em cada ciclo de ensino e em cada modalidade – oral ou escrita – da língua.

1.2 O problema da formação de professores e do ensino de gêneros

Reafirmando preceito constitucional da Constituição Federal de 1988, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu art 9, IV, determinou ser incumbência da União estabelecer, em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios, diretrizes para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos de forma a ser assegurada a “formação básica comum” (BRASIL, 1996). Concebidos, supostamente, para funcionar como referencial nacional dessa formação básica, os PCN foram objeto de críticas, tanto por parte de especialistas quanto de professores, no que se refere à lógica centralizadora que cercou seu processo de elaboração. Segundo Bonamino e Martinez (2002, p. 381), “embora o texto rejeite explicitamente qualquer viés de ‘modelo curricular homogêneo e impositivo’, o que encontramos nos PCN são conteúdos e metodologias significativamente detalhadas em cada uma das ‘áreas’ disciplinares propostas”.

Essa crítica é reforçada por Tinoco (2008, p. 170), segundo quem:

Apesar de terem contribuído para fortalecer o discurso de ressignificação do letramento escolar, os PCN representam mais uma prescrição de especialistas ao trabalho dos professores. Os parâmetros não foram elaborados a partir de um processo de paulatina mobilização e apropriação de saberes junto aos docentes, mas entregues como um conjunto de documentos importantes para a operacionalização da prática escolar.

Esse processo centralizador que caracterizou a elaboração dos PCN tem interferido diretamente no processo de formação continuada dos professores, uma vez que, não tendo participado nem contribuído efetivamente na formulação desse documento, restou aos professores a resignação e o ajustamento aos ditames que aí figuram. Esse ajustamento acabou por constituir um processo bastante contraditório em que os professores, diante de um discurso aparentemente inovador e democrático, se viram, ao final, às voltas com orientações prescritivistas, que em nada lembravam uma prática pedagógica situada e reflexiva, como supostamente o texto fazia crer.

Assim, inobstante toda a dimensão sócio-política, cultural e ideológica enfatizada frequentemente nos PCN e documentos conexos, foi a questão dos gêneros aí abordada que efetivamente tomou maior relevo e acabou por se tornar o eixo central em

torno do qual a formação do professor, sobretudo a formação continuada, tem se concentrado. Paralelamente, a relevância da noção de gênero para organizar o trabalho na esfera escolar passou a ser ampla e crescentemente reivindicada nas produções acadêmicas brasileiras dos últimos anos. Conforme explica Bunzen (2004, p. 02), há, nesse cenário, uma gama de pesquisas que propõem o ensino de gêneros como forma de desestabilizar práticas pedagógicas vistas como tradicionais, além de livros didáticos e paradidáticos que legitimam e incentivam um ensino de língua materna com base em gêneros⁸. Outros autores brasileiros enfatizam a “necessidade da construção de modelos didáticos de gênero para a transposição adequada do conceito de gênero para o ensino” (MACHADO e CRISTÓVÃO, 2006, p. 548).

Por outro lado, alguns questionamentos têm sido levantados no que se refere, por exemplo, à correspondência dessa perspectiva em relação às práticas pedagógicas nela baseadas, ou mesmo, como adverte Kleiman (2008, p. 489), na “presteza com que teorias sobre a linguagem são adotadas e adaptadas por professores e coordenadores pedagógicos”. No que se refere ao ensino de gêneros, a crítica feita por alguns pesquisadores é no sentido de que esse processo quase sempre acaba se concentrando nos aspectos estruturais ou formais dos textos e raramente considera a diversidade de situações de produção e os contextos sócio-interacionais correspondentes (BUNZEN, 2006; MARCUSCHI e CAVALCANTE, 2005; BEZERRA, 2002; KLEIMAN, 2006). O enfoque de gêneros aplicado ao ensino seria feito, portanto, de uma forma camuflada, para utilizar a terminologia de Bunzen (2003), desconsiderando toda a complexidade e heterogeneidade que está imbuído nesse conceito. Segundo esse autor, o conceito de gênero pode tanto funcionar como uma força centrífuga, nas palavras de Bakhtin (1998), que busca trazer para escola não mais o homogêneo, mas o plurilinguismo, o heterogêneo, quanto pode “ser transformado em conteúdo escolar, isto é, numa nova gramática no nível do texto” (BUNZEN, op.cit., p. 19).

E o que se tem, basicamente, constatado nos cursos de formação de professores é justamente essa segunda hipótese. Portanto, apesar do tom renovador dos documentos que

⁸ Bunzen (2004) cita como exemplo dos primeiros os trabalhos de Rojo (2000); Dionísio, Machado e Bezerra (2002) e Lopes-Rossi (2002); e, dos segundos, os de Cereja e Magalhães (2003); Gagliardi e Amaral (2001); Soares (2002); Brait e Rojo (2003).

balizam a atuação e a formação dos professores, a estes são oferecidos, de fato, poucos recursos e orientações capazes de direcioná-los para uma atuação pedagógica sistemática que traduza verdadeiramente essa heterogeneidade e conduza para uma compreensão dos gêneros na essência bakhtiniana. Assim, a enorme diversidade de textos que passou a circular nos livros didáticos desde a edição dos PCN, bem como o aparecimento de materiais baseados em sequências didáticas de determinados gêneros pouco contribuíram para ajudar os professores a transformar as velhas práticas da escola tradicionalista.

Não obstante a ênfase dos PCN na necessidade de os cidadãos assumirem a palavra e produzirem textos em “situações de participação social” (BRASIL, 1998, p. 46), esse aspecto é raramente enfatizado nos materiais didáticos e cursos de formação. Dessa forma, a produção de textos dirigidos unicamente à avaliação do professor continua sendo a tônica do ensino de escrita na escola, e muito pouca ênfase tem se dado à função social do texto, bem como ao seu contexto de produção e circulação. Essa postura acaba por configurar a continuidade do modelo pouco democrático e unilateral vigente, pois, conforme nos ensina Bazerman (2006, p. 10), “o ensino de uma disciplina abstrata, separada de seus usos, pode parecer uma subjugação a sistemas de ordem impostos, em vez de ser a provisão de ferramentas úteis para a vida que os estudantes podem adquirir para seus propósitos pessoais”.

Conforme já mencionado, o atual quadro teórico que orienta, em larga medida, muitos dos autores de livros e outros materiais didáticos para o ensino de língua portuguesa foi estruturado, em boa parte, em torno do enfoque de gêneros. Tendo como texto fundante “O Problema dos Gêneros de Discurso”, de Bakhtin (2000), muitos foram os desdobramentos e interpretações dessa teoria com vistas à sua aplicação ao ensino de língua(gem). Entre esses, tem merecido destaque, no contexto brasileiro, as Sequências Didáticas (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), concebidas para se trabalhar um determinado gênero, escrito ou oral, em sequências que vão da “produção inicial” à “produção final”, conforme se detalhará, na próxima seção. Embora esse conceito tenha se tornado muito frequente nos materiais pedagógicos de formação e de ensino, veremos, mais adiante, que começam a surgir questionamentos e ressalvas sobre a sua eficácia ou a sua aplicabilidade ao ensino de língua(gem) na escola.

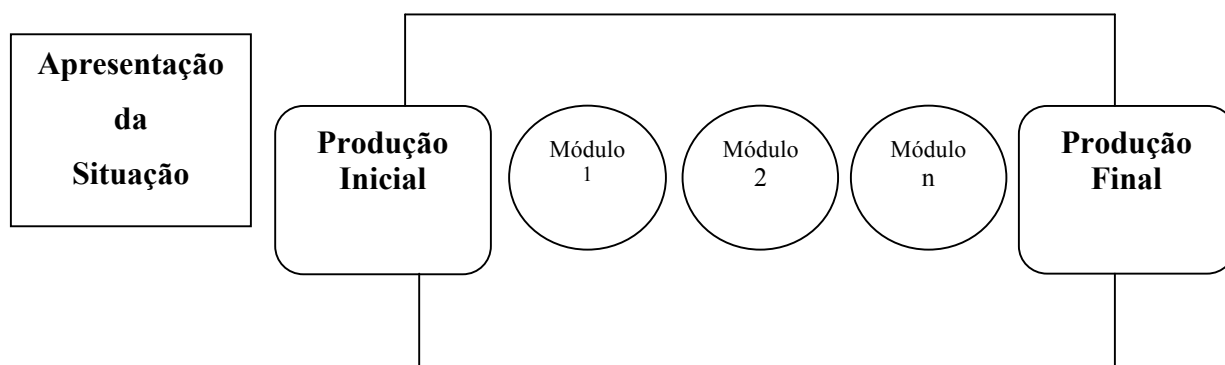
1.3 A perspectiva do Grupo de Genebra: as Sequências Didáticas

Uma das mais influentes perspectivas sobre ensino de gêneros nas escolas brasileiras vem certamente do que se tem convencido chamar de Grupo de Genebra, liderado pelos psicólogos suíços Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, que desenvolveram um enfoque sobre o ensino de gêneros orais e escritos por meio de Sequências Didáticas (Ibid., 2004).

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, mais recomendada para se trabalhar com “gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados”.

O primeiro passo de uma sequência didática é a apresentação da situação, que “visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final”, e por meio do qual “a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 99). Os autores ilustram a estrutura de uma Sequência Didática com o seguinte diagrama (Ibid., p. 98):

Quadro 1 – Diagrama de uma Sequência Didática



Os autores enfatizam que, nesse primeiro passo, a tarefa de expressão oral ou escrita que os estudantes deverão realizar deve ser descrita detalhadamente a fim de prepará-los para o próximo passo: a produção inicial. O objetivo da primeira produção é tornar possível ao professor avaliar quais as habilidades e capacidades que os alunos já dispõem em relação ao domínio do gênero pretendido, de tal forma que possa, a partir de então, fazer ajustes nas atividades e exercícios previstos para a sequência. Este texto inicial oral ou escrito tornará real para os alunos os elementos dados na apresentação da situação, ajudando-os a iniciar a apropriação dos “instrumentos de linguagem próprios ao gênero” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 102) e deixando visível para o professor o tipo de problema a ser trabalhado ao longo dos Módulos.

Os Módulos são destinados a trabalhar os problemas que emergem na primeira produção e a dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. É quando a atividade de produzir um texto será “decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos” (Ibid., p.103). Esses problemas podem ter origem em diferentes níveis que funcionam simultaneamente na mente do aluno, desde a compreensão da situação de comunicação, relacionada, por exemplo, à compreensão do objetivo comunicacional (convencer, divertir, informar etc), do gênero-alvo, da audiência pretendida

(pais, comunidade, colegas), até o conteúdo do gênero e sua estrutura composicional (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 104).

Como consequência desse processo, os estudantes constroem progressivamente o conhecimento sobre gêneros a fim de materializar todas aquelas noções aprendidas na produção final, que é o último estágio das sequências didáticas.

Para organizar a progressão escolar, Dolz e Schneuwly (2004) sustentam que deve ser dada prioridade às habilidades comunicativas do aluno. Para isso, eles devem ser preparados para dominar a língua em situações diversificadas e, portanto, a eles devem ser dados os instrumentos, ou seja, o domínio de gêneros diversificados. Ao mesmo tempo, os alunos devem ser auxiliados para que sejam capazes de construir a representação das atividades orais e escritas dentro de situações complexas (Ibid., p. 49).

É notório que o enfoque do Grupo de Genebra toma como embasamento o conceito de gêneros de Bakhtin (2000). Entretanto, a forma com que alguns conceitos desse grupo são desenvolvidos para a esfera educacional e, ainda, como são interpretados pelos autores brasileiros de livros e outros materiais didáticos e colocados em prática na sala de aula revela-se, no mínimo, reducionista, quase sempre considerando mais, quando não apenas, os aspectos formais do gênero. Ou seja, o gênero se torna o ponto de partida, a unidade de ensino da língua na escola, mas a forma textual é ainda o principal aspecto a ser trabalhado, resultando, como alerta Kleiman (2006a, p. 33), em descrições metatextuais “para falar do gênero, mas não para usá-lo”.

Ao analisar os Cadernos do Professor, material distribuído pela Secretaria de Educação de São Paulo com base na proposta das sequências didáticas, Martins (2008, p. 07) critica a compartimentação do trabalho com gêneros consubstanciado nesse material, e posiciona-se contra essa perspectiva, enfatizando que:

a proposta das sequências didáticas não se coaduna com o trabalho genuíno com os gêneros do discurso, uma vez que, quando buscamos de fato inserir esse trabalho na dimensão sócio-histórica mais ampla que lhe diz respeito por natureza, é impossível optar por um gênero, ou postular que primeiro se deve trabalhar com certa modalidade e depois com outra.

Assim como Bakhtin (2000, p. 282) afirma que ignorar a natureza dos enunciados e as particularidades do gênero leva ao formalismo e à abstração, tomar os gêneros como ponto de partida para o ensino de língua na escola sem considerar seus usos e suas realizações dentro das situações nas quais eles estão inseridos pode levar ao mesmo resultado. Como bem adverte Bazerman (2006, p. 10), o “gênero dá forma a nossas ações e intenções” e, como meio de agência, “não pode ser ensinado divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras”.

Em consonância com esses últimos preceitos, defendo, quanto ao ensino de língua(gem), um quadro teórico baseado, sobretudo, no ensino por meio de projetos, focalizando especialmente a noção de projeto de letramento (KLEIMAN, 2000), como uma alternativa pedagógica contextualizada, situada e condizente com a noção de gêneros de discurso tal como concebida por Bakhtin (2000). Ainda, dentro da perspectiva do Núcleo de Pesquisa Letramento do Professor⁹, na qual este trabalho se insere, sustento o potencial dos projetos de letramento para atuar no desenvolvimento da formação continuada do professor, na medida em que possibilitam a sua inserção em práticas de leitura e produção da escrita das diversas instituições de prestígio. Contribuem ainda para a formação de uma nova identidade profissional, resultado de um reposicionamento social que fará com que esse professor assuma, antes de tudo, o papel de agente de letramento (KLEIMAN, 2002; 2006b), ou seja, “alguém que articula os interesses dos alunos e decide sobre como melhor ensinar a escrita, em função do interesse coletivo” (KLEIMAN e MARTINS, 2007, p. 724).

⁹ Grupo coordenado pela Dra. Angela Kleiman, professora do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), do qual participam pesquisadores (professores, graduandos e pós-graduandos) de diversas Universidades e entidades em todo o país, e cujo foco de trabalho é a formação inicial e continuada de professores (www.cnpq.lattes). Na apresentação do site do grupo, disponível em <http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal>, acesso em 25.04.2010), lê-se: “O Núcleo de Pesquisa Letramento do Professor, criado em 1991, envolve grupos de pesquisadores que estudam as práticas de leitura e escrita de alfabetizadores, professores de língua portuguesa e outros agentes de letramento com a finalidade de subsidiar os programas de formação de professores e contribuir para a compreensão da identidade profissional dos que ensinam a ler e escrever numa sociedade cada vez mais escrita”.

1.4 Projetos de Letramento: formação e ensino

Ao invés de eleger os gêneros como elemento estrutural do currículo, Kleiman (2006a, p. 33) defende que deveríamos partir das práticas sociais para tornar possível explorar os gêneros na escola. De acordo com Kleiman (2007, p. 10), “o professor que adotar a prática social como princípio organizador do ensino enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade”. Isso ocorre em vista das múltiplas experiências que os alunos vivem antes de ingressar na escola, como parte que são de uma sociedade essencialmente letrada e tecnologizada. Esse enfoque remonta aos ensinamentos de Dewey (1947), um dos precursores do trabalho com projetos na escola, segundo quem a “educação é essencialmente um processo social” (Ibid., p. 65) e sempre deveria levar em conta as experiências atuais e prévias dos estudantes e de suas comunidades.

Outro quadro teórico consonante com essa perspectiva é constituído pelos Estudos do Letramento, que se dedicam à análise dos aspectos e impactos sociais do uso da língua escrita nos vários contextos sociais, especialmente outros que não a escola. Central nesse quadro é o “modelo ideológico de letramento”, proposto por Street (1984), o qual considera as práticas sociais específicas de leitura e escrita e reconhece a natureza ideológica e, portanto, culturalmente entranhadas dessas práticas. Já o “modelo autônomo”, conforme nos explica Street (2003, p. 04) “funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeito sobre outras práticas sociais e cognitivas”. Citando a teoria “bancária” da alfabetização, concebida por Freire (1987), Street critica o modelo autônomo, que correlaciona, de forma direta e irreflexiva, níveis de alfabetização com níveis de desenvolvimento, fazendo crer que aquela é condição primeira e suficiente para este.

Com base em vários estudos etnográficos, Street (2003) defende que “antes de fazer deslanchar programas e intervenções em alfabetização é necessário compreender as práticas de letramento em que já estejam envolvidos os grupos e as comunidades alvo”. E defende que o modelo ideológico parte da premissa de que o letramento “é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre

envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos” (STREET, 2003, p. 01). Por conseguinte, questões de identidade e de poder estão totalmente imbricadas nesse conceito, e qualquer atuação concebida sob essa ótica deve reconhecer que “as decisões políticas e em educação precisam estar baseadas em julgamentos prévios sobre *que* letramento deve ser distribuído, e *por quê*” (Ibid, p. 10). Isso porque, quase sempre, tais decisões, a despeito de reproduzirem crenças e práticas dominantes, são naturalizadas, ignorando por completo as realidades e necessidades locais.

Conforme explica Kleiman (1995), muitos dos estudos de casos desenvolvidos sob o enfoque dos Estudos do Letramento não ocorrem na escola, mas em outros contextos sociais de práticas de letramento. Apesar disso, as escolas são, na nossa sociedade letrada, a agência de letramento privilegiada (KLEIMAN, 2007) e, por isso, precisam criar espaços para desenvolver meios de participação nas diversas práticas de letramento sociais. Assim, essa autora defende que as múltiplas práticas de letramento da vida social deveriam ser tomadas como o elemento estruturante das atividades escolares em todos os níveis, sugerindo que isso pode ser viabilizado por meio de projetos de letramento (KLEIMAN, 2000, p. 38), que define como:

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto.

Distintamente da teoria desenvolvida pelo grupo de Genebra, essa proposta baseia-se, para o ensino de gêneros na escola, em uma perspectiva que parte das práticas sociais (KLEIMAN, 2006a) e não da escolha pré-determinada de um ou mais gêneros. Ou seja, partindo da prática social, desencadeia-se o ensino de gênero enquanto ação social, “centrada não na substância ou na forma do discurso, mas na ação para cuja realização o

gênero é utilizado”¹⁰ (MILLER, 1984, p. 151). Trata-se, portanto, de uma orientação teórica alinhada com o que Miller chama de conhecimento que a prática cria (Ibid., p.155) e que é, em essência, a razão de ser do trabalho com projetos.

1.4.1 A formação de professores e as contradições institucionais

O discurso predominante nos documentos oficiais brasileiros das últimas décadas propugnando a construção de um projeto de educação renovador teve inspiração em grandes psicólogos, filósofos, educadores de várias partes do mundo, tais como John Dewey, Celestin Freinet, Maria Montessori, Lev Vigotsky, Jean Piaget, entre outros, cujas ideias, pensamentos e propostas convergem, em muitos aspectos, no que se refere à concepção de ensino/aprendizagem de fundo sócio-interacionista, segundo a qual as condições sociais, interacionais e experimentais são fundamentais para o desenvolvimento do aprendiz. Também no Brasil, esse novo “modelo” de educação, já então denominado de “Escola Nova”, teve seus defensores, tais como o professor Anísio Teixeira, ex-aluno de John Dewey na Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos, e um dos signatários do “Manifesto Pioneiro da Educação Nova”, publicado em 1932. Este documento não apenas se posicionava a favor de uma educação pública, gratuita, laica e obrigatória, mas também salientava a relevância da relação entre a escola, o trabalho e a vida, entre a teoria e a prática (LEMMES, 2005).

É fácil perceber essa influência escolanovista em várias passagens da LDB (BRASIL, 1996), dos PCN (BRASIL, 1998) e dos PCNEM (BRASIL, 2000), por exemplo. A propósito dos PCN, Tinoco (2008) relata que, no Brasil, a sua publicação deu origem a um amplo debate sobre a proposta de implementação de um modelo de “educação para a vida”, organizado por eixos temáticos cujo ponto de partida eram os interesses e os referenciais dos estudantes. A própria compreensão de língua referida nos PCNEM (BRASIL, 2000, p. 17), ao dispor sobre as competências e habilidades para o ensino de Língua Portuguesa, remete a esse mesmo espírito, como se verifica no seguinte trecho:

¹⁰ No original: “I will be arguing that a rhetorically sound definition of genre must be centered not on the substance or the form of discourse but on the action it is used to accomplish”.

O diagnóstico sensato daquilo que o aluno sabe e do que não sabe deverá ser o princípio das ações, entretanto as finalidades devem visar a um saber linguístico amplo, tendo a comunicação como base das ações. Comunicação entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua compreendida como linguagem que constrói e ‘desconstrói’ significados sociais. **A língua situada no emaranhado das relações humanas**, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar. (Grifos meus)

Apesar disso, esses preceitos orientadores têm encontrado dificuldades para se traduzir, de fato, em práticas pedagógicas renovadas, contextualizadas e reflexivas. Isso porque, quase sempre, esse discurso subjacente não tem conseguido ser transposto genuinamente quer para os materiais didáticos, quer para os cursos de formação que lhe são consequentes. Analisando a atuação de agências de formação como as Secretarias de Educação, Kleiman e Martins (2007, p. 277) avaliam que as orientações dessas instituições “têm grande valor prescritivo na atuação do professor, contribuindo diretamente para a prática de sala de aula”. E, sendo essas orientações de cunho eminentemente regulador, pouco consistente e fugaz, elas não resultam na apropriação de um discurso renovado e voltado para a transformação social. Antes, traduzem-se em “situações de trabalho pedagógico epistemologicamente híbridas” (Ibid., p. 282), nas quais se misturam e se confundem conceitos inovadores com práticas tradicionalistas, resultado da falta de compreensão das palavras do outro ou, nas palavras de Bakhtin (2002), frutos da “palavra de autoridade”, que não admite réplica, apenas a sua rejeição ou aceitação.

Diante da frequente imputação aos professores da culpa pela “incapacidade” de assimilar adequadamente os novos conceitos e orientações que vêm “de cima”, Kleiman e Martins (2007, p. 290) apresentam o seguinte questionamento:

O que poderia ser diferente se as palavras que vão de fato interagir ou entrar em conflito com os discursos já cristalizados, sólidos, quase que imutáveis, são poucas e raras e devem competir com a reiteração do discurso tradicional, encapsulado para facilitar a digestão?

Segundo essas autoras, uma mudança essencial no letramento do professor requer necessariamente a ampliação do seu universo textual na esfera profissional, começando pela escolha de temas e textos pertencentes a gêneros que, ao invés de regular o comportamento, controlar e prescrever formas de ação, promovam a reflexão, a transformação social e a concepção de uma nova identidade profissional (KLEIMAN e MARTINS, 2007).

Dessa forma, como bem lembra Tinoco (2008), surpreende que, apesar de ser tão enfatizado o princípio escolanovista da articulação “vida e educação”, não haja nos PCN um encaminhamento para a organização curricular a partir de projetos. Segundo Tinoco (2008, p. 171):

Em oposição ao que seria esperado, a sugestão de trabalho com projetos entra apenas na seção ‘organizações didáticas especiais’, equiparada a módulos didáticos, sem que haja qualquer desenvolvimento de seu valor para o trabalho educativo que se almeja. Logo, da forma como estão propostos, os PCN não direcionam uma prática pedagógica situada nem correspondem ao trabalho de ação e reflexão do professor em (e sobre) seu trabalho, conforme Dewey há décadas propôs.

O ensino de língua materna a partir do conceito de projetos, que remonta à Dewey (1947) e, contemporaneamente, tem sido desenvolvido pelos educadores espanhóis Hernández e Ventura (1998), mostra-se muito mais coerente com os princípios subjacentes nos documentos oficiais atuais, os quais, por sua vez, foram forjados no seio das pesquisas mais modernas no Brasil e em outros países do mundo.

1.4.2 Origem e desenvolvimento dos Projetos de Letramento

Um dos precursores do trabalho com projetos é o americano John Dewey, quem, no início do século passado, desenvolveu uma linha teórica balizada no princípio da experiência humana como base para o processo de ensino-aprendizagem. Relacionando a aprendizagem às ideias de motivação, sentido e significado, Dewey posicionava-se, ao mesmo tempo, contra a ideia de uma educação centrada na ênfase à memorização de

informações, na passividade dos estudantes e no autoritarismo do professor, já que tais aspectos não estimulavam o pensamento crítico, impunham a submissão e desencorajavam a argumentação. Assim, Dewey desenvolveu uma metodologia cujos pressupostos são o conhecimento dirigido para a experiência e a educação como ação coletiva (TINOCO, 2008).

Por esse enfoque, os professores deveriam se preocupar em utilizar os arredores, físicos e sociais, de modo a extrair deles tudo que pudesse contribuir para a construção de experiências válidas. Deveriam, também, estar conscientes das capacidades, necessidades e experiências passadas de seus alunos, para permitir que as sugestões dadas por eles se concretizassem em planos e projetos e fossem organizadas integralmente por todos os membros do grupo. Nas palavras de Dewey (1947, p. 85):

o plano, em outras palavras, é o empreendimento cooperativo, não uma imposição. A sugestão do professor não é um molde para um resultado pré-definido e inalterável, mas um ponto de partida a ser desenvolvido através de um plano e por meio das contribuições da experiência de todos os envolvidos no processo de aprendizagem (...) O ponto essencial é que a proposta cresce e toma forma por meio de um processo de inteligência social¹¹.

Um dos seguidores de Dewey, William Kilpatrick, continuou a desenvolver seu pensamento, sistematizando o “método de projetos”, que, em síntese, ficou conhecido pela expressão “learning by doing”, ou seja, aprender fazendo. No Brasil, com a expansão do movimento pela ampliação da educação pública, gratuita e laica, na década de 30, os preceitos de Dewey começaram a ser assimilados e seu método foi ganhando projeção, sendo visível essa influência no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, conforme já mencionado na seção anterior. Entretanto, devido ao processo de endurecimento do Estado brasileiro, que culminou em um longo período de restrições políticas, apenas após a redemocratização do país, no final da década de 80, voltou-se a falar em uma modernização

¹¹ No original: “The plan, in other words, is a co-operative enterprise, not a dictation. The teacher’s suggestion is not a mold for a cast-iron result but is a starting point to be developed into a plan through contributions from the experience of all engaged in the learning process. The development occurs through reciprocal give-and-take, the teacher taking but not being afraid also to give. The essential point is that the purpose grows and takes shape through the process of social intelligence”.

da educação e, na sequência, a palavra “projetos” voltou a ganhar força no contexto educacional brasileiro.

Nessa conjuntura, os educadores espanhóis Hernández e Ventura (1988) começaram a ganhar reconhecimento na comunidade educadora brasileira, ao retomarem o conceito de projetos e lhe darem uma nova configuração que, muito embora inspirada nos princípios de Dewey e da Escola Nova, apresenta certas particularidades, especialmente no que respeita à ênfase dada à função política da instituição escolar. Ao fazer essa distinção, Tinoco (2008, p. 173) nos explica que “enquanto Dewey e Kilpatrick viam no projeto um modo de reestruturar a educação, Hernández ultrapassa o viés metodológico ao compreender os projetos como uma concepção político-educativa”. Entendendo não como um método ou uma receita didática, mas como um projeto de ensino de cunho político, social e cultural, Hernández e Ventura (1988) delineiam o formato de sua proposta a que denominam Projetos de Trabalho. Assim, trabalhar sob a ótica desses projetos significa adotar uma concepção de conhecimento não fragmentado, que concebe um currículo integrado, a partir de temas e problemas emergentes, e de resgatar o sujeito biográfico, revalorizando a função política da instituição escolar e o papel de intelectual público do docente (HERNÁNDEZ, 2001).

Os projetos de letramento inserem-se nessa perspectiva, com a particularidade de que visam a um trabalho envolvendo a leitura e a escrita a partir de uma abordagem que permite abarcar os usos sociais da escrita na escola e fora dela, assim como considera o papel sociopolítico da esfera escolar junto a outras instituições sociais (TINOCO, 2008). Defendo, com Tinoco (2008), que os Projetos de Letramento constituem “um modelo didático promissor para o almejado processo de ressignificação do ensino de escrita”, uma vez que, vinculados a práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente, favorecem a aprendizagem significativa por meio da colaboração, da negociação de responsabilidades e do reposicionamento identitário de estudantes, professores e demais participantes (Ibid., p. 176).

Distintamente das propostas atuais de ensino, assentadas, sobretudo nas Sequências Didáticas¹² a partir do agrupamento de gêneros, a proposta dos Projetos de Letramento considera que o eixo orientador do trabalho deve ser a prática social, o que permite trabalhar o gênero dentro de uma dimensão contextualizada. Conforme elucida Kleiman (2006a, p. 33), “é a prática social que viabiliza a exploração do gênero, e não o contrário”. Segundo essa autora, a elevação do gênero a simples elemento estruturante do currículo pode resultar na sobreposição de mais um conjunto de descrições metalinguísticas a ser aprendido, em vez de resultar no acréscimo de uma matriz sócio-histórica que guie as ações dos alunos. Posicionamento similar é o de Bazerman (2006, p. 10), ao enfatizar a necessidade de que o gênero seja ensinado não como um construto formal, abstraído de seus usos, mas “como ação tipificada pela qual podemos tornar nossas intenções e sentidos inteligíveis para outros”. Esse autor manifesta grande inquietação com um sistema de

¹² Apesar de ver algumas restrições na perspectiva do Agrupamento de Gêneros como instrumento para se construir a progressão curricular, considero que muitos aspectos do conceito de Sequências Didáticas, desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), são relevantes e compatíveis com o trabalho com os Projetos de Letramento. O conceito de produção inicial, por exemplo, foi por nós utilizado quando da escrita pelos alunos da primeira versão do Artigo de Opinião no projeto do Jornal Escolar. Da mesma forma, o que esses autores denominam Módulos corresponderia ao trabalho que fizemos após essa primeira escrita por meio das análises dos textos e da sua reescrita, o que resultou na versão final do Artigo de Opinião - ou Produção Final, na denominação desses autores. Na verdade, ao fazerem menção ao primeiro elemento das Sequências Didáticas – a Apresentação da Situação - esses autores mencionam a palavra “projeto”, enfatizando que este será realizado **“verdadeiramente”** (ênfase dos autores) na produção final, conforme se verifica nesta passagem: “a apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 99). Logo adiante, os autores falam em **“representação** da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (ênfase minha). Muito embora a palavra “representação” possa sugerir a ideia de fazer de conta, os exemplos trazidos pelos autores logo em seguida, tais como: apresentar uma receita de cozinha na rádio escolar; uma exposição a ser proposta para a turma, uma coletânea de contos a redigir (Ibid., 99), parecem indicar a realização efetiva de um projeto. Esta questão da representação defendida pelos autores é explicada por Marcuschi (2006, p. 213) como a possibilidade de **“criar situações reais** com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação” (ênfase minha). Tudo isso está, a meu ver, em consonância com a abordagem dos Projetos de Letramento. Parece-me que o problema maior não está propriamente no conceito das Sequências Didáticas, mas no reducionismo que ocorre quando este é interpretado e/ou integrado nos materiais didáticos brasileiros e reproduzido nos cursos de formação de professores. Nesse caso, as atenções se voltam apenas, ou principalmente, para a questão do agrupamento de gêneros e, a partir daí, para a prescrição de gêneros específicos a serem trabalhados em cada ciclo de ensino e, praticamente, se ignora a questão do contexto de produção e circulação desses gêneros (o que talvez correspondesse à fase da Apresentação da Situação, daqueles autores). Nesses aspectos, existe um grande diferencial em relação aos Projetos de Letramento, pois estes, por tomarem a prática social como ponto de partida, não se coadunam com o pré-estabelecimento de um único gênero a ser trabalhado, ou mesmo uma ordem de dificuldade em que os gêneros serão ensinados. Além disso, o contexto de produção e circulação dos gêneros é não apenas relevante, mas inerente mesmo ao conceito de projeto.

ensino preocupado apenas com as formas linguísticas, no qual o ensino de gênero é abordado “como uma disciplina puramente formal”, evocando “todos os problemas de motivação, atenção, compreensão, aplicação e transferência que surgem quando se tentar ensinar um assunto a alguém, sem considerar o interesse, o envolvimento, a experiência e a atividade dessa pessoa” (Ibid., p. 10).

Portanto, os usos sociais da escrita nas diferentes esferas de atividade é que irão oferecer o “combustível” para o desenvolvimento dos projetos e a estruturação do currículo. Assim, ao trabalhar com o Jornal Escolar, nos moldes do que foi concebido por Celestin Freinet (1974), adoto a perspectiva dos Projetos de Letramento, conforme proposto por Kleiman (2000) e desenvolvido por Tinoco (2008).

Ao considerar o Jornal Escolar como uma ferramenta de trabalho na escola (FREINET, 1974), Freinet desenvolveu um método em que um dos alicerces era o trabalho empírico (na linha do que propunha Dewey¹³), baseado nas experiências, desejos e interesses dos alunos. Esta perspectiva é, portanto, consonante com a dos Projetos de Letramento, os quais, segundo Kleiman (2007), são organizados de acordo com as práticas sociais que fazem parte ou são significativas para a vida dos estudantes.

1.5 Freinet e o Jornal Escolar como proposta pedagógica

Acreditando que a modernização escolar deveria passar, necessariamente, por uma mudança não só de paradigmas, mas também dos próprios métodos e ferramentas de trabalho escolar, Freinet (1974) propõe, ao lado dos pedagogos pertencentes à chamada Escola Moderna da qual é precursor, um novo método de ensino baseado em alguns pilares, entre os quais, destacam-se o texto livre – “expressão natural inicial da vida infantil” – e “a observação e a experiência como fundamentos indispensáveis das aquisições de conhecimento”. E, para viabilizar tal método, propõe o Jornal Escolar como ferramenta de trabalho capaz de prover a motivação superior para alimentar a expressão livre, a observação e a experiência.

¹³ V. Nota 3, na Introdução deste trabalho.

Freinet (1974, p.17) reconhece como o único precedente do trabalho com o Jornal Escolar o realizado por Decroly, a quem considera seu inspirador, na Escola Decroly (Bélgica), que, após a Segunda Guerra Mundial, publicou o Correio da Escola, impresso na própria Escola. O Jornal Escolar tal como idealizado por Freinet pressupõe, quanto ao conteúdo, o texto livre e, quanto à técnica de impressão, a imprensa escolar ou o limógrafo. Para esse educador, “o Jornal Escolar constitui indubitavelmente um dos acontecimentos característicos na nova pedagogia, francesa e internacional” (Ibid, p. 18).

Ao defender o Jornal Escolar como ferramenta de trabalho, Freinet faz referência a outro aspecto que tem sido, até hoje, objeto de crítica de educadores e estudiosos da linguagem: o fato de que a redação escolar é um texto artificial, sem sentido e com nenhum propósito além do de ser avaliado. Nesse sentido, Freinet (Ibid, p. 21) assevera que:

Se numa aula a redacção não serve senão para ser corrigida e classificada pelo professor, se este está persuadido de que a criança não sabe pensar pela sua cabeça nem é capaz de criar e que precisa de se alimentar das riquezas do professor, este receberá sempre “os deveres”, mas nunca terá “obras” susceptíveis de serem o testemunho de uma personalidade.

Sobre o conteúdo do Jornal Escolar, Freinet alerta que o ponto de partida não são os desejos, o pensamento ou a ordem dos adultos, mas os verdadeiros interesses dos alunos. Ou seja, a realidade de cada aluno, suas histórias, suas vivências, suas experiências é que irão inspirar toda a produção escolar, em especial, a produção do jornal. Conforme já apontado, essa perspectiva é observada na nossa pesquisa, já que toma como ponto de partida as práticas sociais dos próprios alunos, escritores e produtores do Jornal Escolar, como substrato para a elaboração dos textos a serem publicados.

Ao falar sobre as vantagens do Jornal Escolar, Freinet relaciona uma larga série de virtudes que caracterizam a utilização dessa ferramenta de trabalho escolar, e faz questão de destacar a preocupação com a formação humana e cidadã que permeia todo o seu método, lembrando que o jornal não deve estar a serviço de uma pedagogia escolástica que lhe diminuiria o alcance. “Para além destes embriões de noções científicas e de aquisições –

que todavia não desprezamos – pensamos influir de uma forma determinante sobre a formação profunda dos indivíduos, sobre a sua capacidade geral de melhor cumprir a sua função de seres humanos e cidadãos” (FREINET, 1974, p. 78).

Outra vantagem que Freinet destaca em relação ao trabalho com o Jornal Escolar é sua capacidade de despertar o senso crítico dos alunos em relação à imprensa escrita e aos textos escritos de modo geral, pois, segundo ele, existe uma crença de que tudo o que está escrito no jornal é verdadeiro. De acordo com Freinet (1974, p. 111):

Utilizando o texto livre e o jornal, habituamos os nossos alunos a uma crítica da imprensa, à aceitação e procura dessa crítica. Aprendem a detectar, com um bom senso recuperado, a presença incorrigível da verborrêia e da ‘leitura’, escondida sob o clamor de certas páginas. Aprendem, por experiência, a julgar as obras que lhe são apresentadas, e rapidamente se tornam aptos a descobrir o que se esconde de falso e contraditório nas imponentes rubricas dos jornais.

Freinet enfatiza a importância de exercitar o senso crítico dos alunos, mostrando-lhes que o jornal pode mentir ou, ao menos, apresentar como definitivas soluções que são apenas um aspecto parcial dos problemas. Segundo o educador, a formação dessa consciência e o estímulo ao questionamento pode ser decisivo para a afirmação e fortalecimento das nossas democracias.

Freinet evidencia, finalmente, o caráter instrumental do Jornal Escolar para iniciar a formação cidadã, que chama de iniciação à vida cívica, do aluno. Segundo ele, a preparação desses cidadãos é feita a todo tempo no processo de elaboração do Jornal Escolar: pela preparação individual e coletiva de cada página, pelo voto regular que decide da escolha dos textos, pela organização cooperativa necessária ao trabalho e pela redação e difusão do jornal. Esse aspecto da formação cidadã do aluno, aqui apontado por Freinet, será um dos focos da análise de dados que terá lugar em seguida.

1.5.1 A herança de Freinet: algumas experiências com o Jornal Escolar no mundo

Em alguns países da Europa, tais como França e Portugal, o Jornal Escolar já constitui um recurso pedagógico bastante consolidado. Nesses países, já existe, inclusive, aporte de recursos financeiros provenientes de órgãos oficiais (Ministério da Educação, normalmente) destinados a formar professores e fornecer recursos para a confecção de jornais em cada escola.

Na França, existe um órgão de âmbito nacional, ligado diretamente ao Ministério da Educação, denominado CLEMI - Centre de Liaison de L'enseignement et des Medias D'information (Centro de Ligação entre o Ensino e as Mídias de Informação)¹⁴, cujas unidades estão espalhadas pelas principais cidades do país, normalmente ligadas às universidades locais, com o intuito de oferecer consultorias, dar suporte e ajudar na formação, sobretudo de professores da rede pública, visando ao trabalho na escola com as Mídias de Informação, tais como o jornal, impresso ou em rede, a televisão e o rádio. Criado em 1983 sob a égide dos ensinamentos de Celestin Freinet, o CLEMI é um órgão associado ao “Centro Nacional de Documentação Pedagógica na França” e tem por missão “promover, sobretudo por meio de ações de formação, a utilização pluralista dos meios de informação dentro do ensino, a fim de favorecer uma melhor compreensão pelos alunos do mundo que os rodeia, tudo visando ao desenvolvimento de seu senso crítico” (FRANÇA, s/d, p. 01).

Em sua atuação, o CLEMI também estabelece parcerias com os profissionais da informação e tem suas ações acompanhadas por um Conselho de Orientação e Aperfeiçoamento, constituído por sessenta e três personalidades que representam o poder público, os atores e usuários do sistema educativo e os profissionais da informação e da comunicação. Além disso, o Centro disponibiliza, para consulta e venda, um grande número de publicações, que abordam os temas mais diversificados relacionados à mídia na

¹⁴ Em agosto de 2008, tive a oportunidade de visitar essa instituição, cuja sede está localizada em Paris. Nessa visita, tive acesso aos vários materiais e livros disponíveis e ao acervo da instituição, que conta com mais 16 mil exemplares de jornais escolares produzidos em várias partes do mundo. Na oportunidade, doei à instituição dois exemplares de cada um dos jornais publicados no projeto que desenvolvemos.

escola. Em relação ao jornal impresso ou virtual, esses materiais tratam tanto da utilização de jornais na escola quanto de sua produção, em uma dimensão que engloba desde o jardim de infância até o final do ensino médio. A cada ano, a entidade promove a “Semana da Imprensa e da Mídia na Escola”, que conta, em média, com a participação de mais de 4 milhões de alunos, cerca de 390 mil professores e mais de 1000 profissionais das Mídias (FRANÇA, s/d).

Em Portugal, o trabalho com o Jornal Escolar está ligado, principalmente, ao projeto “Público na Escola”, que é coordenado pelo jornal de circulação nacional “Público”. Trata-se de um projeto em vigor desde 1990, que tem como objetivo criar uma ligação pedagógica com as escolas, professores e alunos, bem como fomentar a utilização dos meios de comunicação social e estimular uma reflexão crítica sobre a lógica dos diversos meios de comunicação social. Com iniciativa de um jornal de grande circulação, o objetivo primeiro do projeto “Público na Escola” é, naturalmente, incentivar o interesse dos mais novos pela leitura dos jornais. Entretanto, também está elencado como propósito do projeto o apoio a “uma aprendizagem mais viva da língua portuguesa” e o estímulo nos jovens estudantes da consciência dos seus direitos e possibilidades de ação¹⁵. Uma das seis atividades em que consiste o projeto é a realização do Concurso Nacional de Jornais Escolares, que conta com a parceria do Ministério da Educação e se destina a todas as escolas de 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário do país, regiões autônomas e comunidades portuguesas no estrangeiro. Esse concurso já está em sua 19ª edição, atualmente. Também na França, existe um projeto idêntico, de nível nacional, coordenado pelo CLEMI, que se encontra em sua 4ª edição. Em ambos os países, os jornais escolares produzidos para esses concursos costumam, posteriormente, ser exibidos em mostras que ficam semanas em museus espalhados em todo o país.

Em países como os Estados Unidos, a elaboração de jornais escolares é quase sempre inserida nas atividades extracurriculares da *High School* (correspondente ao Ensino Médio brasileiro), normalmente com a formação de uma única equipe de alunos dentro de toda a instituição de ensino. Já a utilização de jornais nas salas de aulas costuma ser fruto de projetos entre os jornais de grande circulação e as entidades de ensino ou as respectivas

¹⁵ Disponível em <http://static.publico.clx.pt/pubnaesc/noticia.aspx?id=1313546>, acesso em 07.05.2010

entidades governamentais administrativas. Segundo Pavani (2003, p. 17), graças a uma iniciativa do New York Times em resposta à solicitação de professores de Nova York, foi criado, em 1932, o primeiro programa sistemático de uso diário do jornal em sala de aula. Atualmente, esses programas já somam mais de 700 em todo o país.

No Brasil, os jornais foram, primeiramente, utilizados na sala de aula como material de leitura e de pesquisa e, segundo Pavani (Ibid., p. 20), não há referências na literatura brasileira a “projetos que envolvem o uso sistemático de jornais para fins escolares, anteriormente a 1983”. Neste ano, nasceu o projeto “Zero Hora na Sala de Aula”, por iniciativa do Jornal Zero Hora, e daí para frente, inúmeros outros projetos semelhantes tiveram lugar. Como se observa, tal como ocorreu em países como Portugal e EUA, também no Brasil o trabalho com jornais na escola é, geralmente, fruto da parceria entre os jornais de grande circulação nacional e as escolas, ou respectivas secretarias municipais ou estaduais de educação. Evidentemente, nesse contexto, esses dois atores entram na parceria com motivações bastante distintas: de um lado, as empresas jornalísticas que visam incentivar a leitura do jornal e, com isso, garantir um futuro mercado consumidor-leitor e, de outro, as escolas, que, quase sempre, carentes de recursos, têm acesso a outro importante material de leitura e pesquisa, que não o livro didático. Apesar disso, essa junção é potencializadora de ganhos para ambas as partes. Algumas vezes, esses programas envolvendo o uso do jornal na sala de aula culminam com a elaboração de um jornal escolar, com o auxílio de profissionais da área de jornalismo trazidos pelas empresas participantes, tal como relatado no trabalho de Sobreiro (2004). A produção de jornais escolares nas escolas brasileiras será o tema central da seção seguinte.

1.5.1.1 A produção de jornais escolares no Brasil

No que diz respeito à produção de jornais escolares no Brasil, até onde se pesquisou, são relativamente recentes os trabalhos dessa natureza. No Mato Grosso do Sul, o jornalista e educador Jorge Ijuim (2005), desenvolveu, a partir de 1987, alguns trabalhos com a produção de jornais em escolas públicas daquele Estado, tendo desenvolvido sua Tese de Doutorado no campo da “Educomunicação” – campo de interface entre Educação e

Comunicação – na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, sob a supervisão do Professor Ismar de Oliveira Soares, um dos principais teóricos desse campo de pesquisa no Brasil. Trabalhando, a princípio dentro de uma concepção jornalística, Ijuim foi, paulatinamente, mudando o foco de sua análise, passando a “compreender as possibilidades da produção de jornais como contribuição ao processo de humanização no meio escolar” (IJUIM, 2005, p. 11). Esse autor defende que o jornal deve ser um sistema aberto para atender não apenas aos conteúdos cognitivos, mas para ser veículo de canalização das reflexões, das aspirações, dos medos e das alegrias dos pequenos comunicadores (Ibid, p.45).

Ijuim argumenta que ampliar a capacidade cognitiva do aluno é da mais alta importância, entretanto não é esta a única função da Escola. Sendo assim, a sua proposta é no sentido de tomar o Jornal Escolar como instrumento complexo, a fim de que professores e alunos incorporem, mais do que técnicas jornalísticas, uma postura de aprender a aprender, aprender-fazendo, conhecer pela vivência, cultivar valores e atitudes para se viver melhor. Dessa forma, “educandos e educadores serão mais que sujeitos do/no processo de ensino e aprendizagem, isto é, serão agentes sociais, dispostos a intervir para as transformações e a re-visão do mundo, cultivando valores (atitudes) que promovam a virtude” (IJUIM, 2005, p. 50).

Outra pesquisa brasileira envolvendo o Jornal Escolar é a de Baltar (2003), que, durante os anos de 2000 e 2002, trabalhou com a produção de jornais em sala de aula em duas escolas públicas de Porto Alegre. Esse pesquisador, ao justificar o trabalho com a produção de jornais escolares, aponta a artificialidade do ensino da escrita centrado em “redações escolares”, que qualifica como “produção escrita estéril e monológica” (BALTAR, 2006) e, citando Pécora (1999), salienta a artificialidade desses textos, que representam uma verdadeira carga escolar capaz de fazer da escrita algo semelhante a percorrer uma *via-crúcis* gráfica.

Com a preocupação de trabalhar com uma grande diversidade de gêneros para o desenvolvimento da competência discursiva, sobretudo escrita, do aluno, e de tornar a escrita um ato significativo e contextualizado, ou seja, de promover o contato dos alunos com textos autênticos que circulam na sociedade, Baltar enxergou no processo de produção

do Jornal Escolar a oportunidade para um trabalho diferenciado, em que todas aquelas características estivessem presentes. Segundo Baltar (2006, p.05), ao se oferecer aos alunos a oportunidade de participar na produção de um jornal, ainda que seja apenas no âmbito da escola, concede-se a eles uma chance para que possam, de acordo com seus interesses de pauta, dialogar com seus leitores sobre o que julgam importante, “de forma autônoma, participativa e independente”, aliando-se a competência discursiva ao exercício da cidadania.

Um programa relevante, que tem na produção do Jornal Escolar o seu foco de atuação, é o promovido pela Organização Não-Governamental “Comunicação e Cultura”, fundada em 1988, com sede em Fortaleza/CE e que, a partir de 1994, passou a priorizar o trabalho no contexto escolar, apoiando, primeiramente, a publicação de jornais estudantis no ensino médio. Mais tarde, em 1998, o programa foi ampliado para viabilizar a publicação de jornais escolares também dos alunos do ensino fundamental. O objetivo do programa é “atuar em escolas, principalmente públicas, visando promover a formação cidadã de crianças e adolescentes, democratizar a comunicação e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino”. Segundo informações contidas no site da instituição, participam desse programa, atualmente, 589 escolas de 25 Secretarias Municipais de Educação do Ceará, incluindo Fortaleza, e também algumas escolas nos Estados de Pernambuco, Rio Grande do Norte, Bahia, Paraíba e Piauí (PORTAL DO JORNAL ESCOLAR, 2010).

Para Faria e Zancheta (2005, p. 141), mais do que o conhecimento da imprensa escrita, o Jornal Escolar se presta a formar uma atitude crítica a seu respeito. Esses autores destacam também a capacidade de o Jornal Escolar promover a interdisciplinaridade na escola, tendo em vista a possibilidade de abordar uma infinidade de assuntos e de apresentar uma grande diversidade de textos, e para estimular o trabalho coletivo, que pode envolver não apenas alunos e professores, como também funcionários da escola, pais e a própria comunidade. Para os autores portugueses Santos e Pinto (1992, apud, FARIA e ZANCHETA, 2005, p. 141), “o Jornal Escolar não é um fim em si mesmo, mas um dos meios possíveis para o desenvolvimento de uma dinâmica na escola”, que possa se “assentar numa atitude de ruptura com práticas pedagógicas rotineiras”.

Conforme se observa, muitos dos aspectos positivos citados por Freinet para justificar o trabalho com o Jornal Escolar são também relacionados por pesquisadores que têm desenvolvido pesquisas a partir da produção do Jornal Escolar nos nossos dias. Tudo isso evidencia a atualidade e a consistência das ideias que esse educador desenvolveu há tantas décadas e que, mundo afora, têm inspirado o desenvolvimento de projetos com a produção do Jornal Escolar como recurso didático para se trabalhar os mais diversos aspectos, com acentuada atenção para os aspectos linguísticos. Todos esses fatores parecem demonstrar a importância e o reconhecimento que o Jornal Escolar tem obtido enquanto recurso pedagógico em alguns países.

Em relação aos trabalhos de Baltar (2003) e Ijuim, pode-se dizer que nosso estudo será, por um lado, mais amplo, e, por outro, mais específico do que o realizado por ambos. Mais amplo, na medida em que a questão da competência discursiva, objeto da pesquisa de Baltar (2003) e representada pelo processo de ensino-aprendizagem de uma diversidade de gêneros discursivos na produção de um Jornal Escolar, e a do aprender-fazendo dentro de um processo em que valores e atitudes são trabalhados no meio escolar, tal como abordado por Ijuim (2005), também irão figurar, de alguma forma, na análise que farei. Mais específico, primeiro, na medida em que minha análise se dará à luz de um quadro teórico um pouco distinto, partindo, sobretudo, do enfoque dos Projetos de Letramento (KLEIMAN, 2000; TINOCO, 2008) aliado à abordagem da Teoria dos Sistemas de Atividade (RUSSEL, 1997). E segundo, porque o cerne da investigação se concentrará, precipuamente, nos efeitos que o processo da produção de um Jornal Escolar irá desencadear na formação continuada da professora e na (re)configuração da aula de língua portuguesa relativamente: às atividades que nela (e fora dela) serão desenvolvidas; ao seu formato espacial, temporal e metodológico; aos recursos pedagógicos e instrumentos nela utilizados; à relação da professora com o currículo e os conteúdos programáticos e, por último, aos papéis desempenhados e às representações construídas, tanto pela professora quanto pelos alunos participantes, ao longo desse percurso.

CAPÍTULO 2 - A PRODUÇÃO DO JORNAL ESCOLAR: A PESQUISA EM AÇÃO

A metodologia da pesquisa, seus participantes, sua localização e seu percurso serão o objeto deste capítulo. Iniciarei abordando a perspectiva metodológica utilizada na geração dos dados, pautada, sobretudo, pelo paradigma da pesquisa qualitativa e pelo compromisso com o ensino crítico e reflexivo. Entendendo que a prática social deve ser o ponto de partida das atividades de ensino, ilustro como a perspectiva dos Projetos de Letramento (KLEIMAN, 2000; TINOCO, 2008) irão pautar o desenvolvimento do projeto de produção do jornal escolar.

Após descrever os instrumentos de pesquisa, sua localização e seus participantes, passo a abordar o seu trajeto, desde a apresentação do projeto à professora colaboradora até o seu desfecho final com a publicação de cada um dos dois jornais escolares.

2.1 Partindo de uma concepção qualitativa de pesquisa

A pesquisa de campo objeto deste trabalho foi realizada ao longo de 18 meses e possui uma natureza eminentemente qualitativa e colaborativa, com um cunho etnográfico. Segundo Martins (2004, p. 289), a metodologia de natureza qualitativa é aquela “que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento de análise”. O pesquisador qualitativo caracteriza-se por destacar a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Nesse tipo de investigação, é enfatizada a natureza repleta de valores da investigação.

Também Kleiman (2002, p.187) aponta a importância da pesquisa qualitativa ao afirmar que, “na área da Linguística Aplicada que se ocupa das práticas escolares e não escolares de letramento – ou seja, das práticas culturalmente diferenciadas de uso da

escrita, o paradigma de pesquisa que impera é o da pesquisa qualitativa”. Segundo essa autora, algumas metodologias próprias da pesquisa qualitativa, tais como a entrevista, a observação participante e a análise de documentos, permitem coletar, ordenar e organizar os dados de forma mais flexível e sensível ao contexto social do evento ou fato que está gerando o dado (Ibid., p. 187).

A etnografia em sala de aula é, como postula Cançado (1994, p. 55), um método de pesquisa pelo qual se pode vir a descobrir aspectos importantes e bastante interessantes que, de outra forma, passariam despercebidos por pesquisadores do ensino e pelos próprios pesquisadores. Essa autora, citando Erickson (1981), lembra que a etnografia é guiada por dois princípios básicos: o princípio êmico, pelo qual o observador deve abandonar visões preestabelecidas, padrões de medição, modelos, esquemas e tipologias, passando a considerar o fenômeno sala de aula sob o ponto de vista funcional do dia a dia; o segundo é o princípio holístico, pelo qual se deve examinar a sala de aula como um todo, considerando-se todos os aspectos da interação: sociais, pessoais, físicos etc.

Para o desenvolvimento de pesquisas em ensino/aprendizagem, Magalhães (1994) propõe a etnografia colaborativa como método capaz de suscitar reflexões e promover práticas para a transformação dos participantes e da escola. Sob essa dimensão investigativa, tanto o pesquisador como o professor são vistos como co-participantes ativos e sujeitos no ato de construção e de transformação do conhecimento, negociando suas “agendas” na construção do conhecimento, enquanto refletem durante e sobre ações diárias cuja compreensão está, muitas vezes, distorcida ou escondida pelo senso comum (MAGALHÃES, 1994, p. 72).

Orientando-me por esses enfoques, a nossa pesquisa de campo foi essencialmente colaborativa, marcada por constantes negociações e reflexões, uma vez que, entre mim, pesquisadora, e a professora-colaboradora, estabeleceu-se desde o início uma relação de contínuas trocas - de experiências, de materiais, de ideias etc, bem como de constantes diálogos, tanto reais, quanto virtuais¹⁶. Não se seguiu, portanto, um paradigma

¹⁶ Isso porque foram constantes as conversas e trocas de materiais por ferramentas da Internet, seja por e-mail, seja pelo MSN (mensagens instantâneas), o que ajudou consideravelmente no andamento dos trabalhos, já que havia uma dificuldade da minha parte, sobretudo na segunda parte do projeto, em razão da distância entre a minha cidade de residência e a cidade onde está localizada a escola.

em que o pesquisador é o único produtor de conhecimentos e de modelos de ensino, enquanto o professor é visto como mero consumidor de propostas pedagógicas e executor de políticas definidas de cima para baixo (GARRIDO, PIMENTA e MOURA, 2004). Ao contrário, a relação foi caracterizada, na maior parte do tempo, pela cooperação, parceria e constantes diálogos sobre cada ação planejada e/ou executada. A relação com os alunos deu-se dentro desse mesmo espírito, já que as negociações foram constantes e a hierarquia que caracteriza tradicionalmente a relação professor-aluno foi dando lugar à cooperação entre todos os participantes, caracterizada pela participação de cada um na construção coletiva do conhecimento. Entretanto, isso não significa que não tenha havido uma atuação diferenciada de nossa parte, pois, como membros mais experientes e maduros do grupo, era salutar que nossa atuação – minha e da professora colaboradora – representasse acima de tudo aquela de guias para ajudar os alunos na condução de suas atividades. Afinal, como enfatiza Dewey (1947, p. 32) referindo-se à atuação do professor, “não tem nenhum sentido em ser mais maduro se, ao invés de lançar mão de seus *insights* para ajudar a organizar as condições de experiência dos imaturos, ele joga fora esse *insight*”¹⁷.

É de se lembrar ainda que esta pesquisa foi iniciada dentro de um contexto de um programa de formação continuada de professores, razão pela qual essa dimensão também foi, desde o princípio, levada em conta. Em outras palavras, o trabalho com o projeto de letramento desenvolvido visava contemplar não apenas a relação ensino-aprendizagem do aluno no contexto da aula de língua materna, mas também a própria formação continuada da professora.

2.2 Ensino crítico e pedagogia de projetos

A importância do compromisso explícito do professor com a formação do cidadão crítico, consciente e participativo tem sido, como já dito, sempre reiterada em documentos oficiais (PCN, LDB e PCNEM), e reivindicada no discurso acadêmico-educacional. Sendo assim, o consenso do meio acadêmico de que o ensino deve preparar

¹⁷ No original: “There is no point in his being more mature if, instead of using his greater insight to help organize the conditions of the experience of the immature, he throws away his insight”.

para o exercício da cidadania¹⁸ já ecoa não só nos documentos oficiais, mas também nos projetos político-pedagógicos da maioria das escolas brasileiras, embora muito ainda falte para que esse discurso se traduza, de fato, em práticas de ensino reflexivas e emancipadoras. Isso porque, como ressalvei no primeiro capítulo, não têm sido oferecidos ao professor, na sua formação inicial ou continuada, muitos caminhos efetivos para se trabalhar dentro dessa perspectiva, que, acredito, é muito mais facilmente viabilizada a partir do trabalho com projetos. Daí, portanto, a preocupação em guiar esta pesquisa por um compromisso com um ensino crítico e reflexivo, e em buscar desenvolver com a professora-colaboradora uma alternativa concreta para se trabalhar dentro dessa concepção, especialmente no que diz respeito ao ensino/aprendizagem da língua(gem).

Em sua obra “Critical Language Awareness”, Fairclough (1992, p. 03) defende o conhecimento crítico da linguagem como “um pré-requisito para uma efetiva cidadania democrática”, que deveria ser visto como um credenciamento para a cidadania, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de crianças em direção à cidadania no sistema educacional. Ao criticar o ensino da linguagem focalizado apenas em treinar habilidades linguísticas, Fairclough (Ibid., p. 06) enfatiza a necessidade de um componente crítico nesse ensino, que relacione as práticas de linguagem às relações sociais e de poder que lhes subjazem; sob pena de, em assim não fazendo, falhar o professor em sua responsabilidade de educador. Esse autor destaca que “as pessoas não podem ser efetivos cidadãos em uma sociedade democrática se sua educação as priva de uma consciência crítica de elementos-chave dentro de seu ambiente físico ou social”¹⁹ (FAIRCLOUGH, 1992, p. 06). Para ele, o desenvolvimento de um conhecimento crítico do mundo e das possibilidades para mudá-lo deve ser o principal objetivo de toda educação, inclusive da educação linguística.

¹⁸ Por cidadania entendemos, nos termos da definição de Dimenstein (1998), a síntese das conquistas dos direitos obtidos pelos homens, orientados por um princípio básico: todos são iguais perante a lei, independente de raça, cor, sexo, religião e nacionalidade. Segundo esse autor, o conceito de cidadania hoje está também ligado à promoção de ações que garantam igualdade de oportunidades, assegurando a todos educação, saúde e nutrição.

¹⁹ No original: “People cannot be effective citizens in a democratic society if their education cuts them off from critical consciousness of key elements within their physical or social environment”.

Assim, ao longo do desenvolvimento do projeto do jornal, buscou-se mobilizar uma série de ações visando à promoção, no aluno, da consciência crítica dos usos da linguagem no mundo, e da sua formação enquanto ser participativo e agenciador em questões que lhes dizem respeito, dentro e fora da escola. Ao tomar como ponto de partida a prática social, o escopo era que a produção do Jornal Escolar pudesse contribuir não apenas para o letramento²⁰, mas também para a formação crítica do aluno, inserindo-se, dessa forma, na perspectiva da Pedagogia Crítica (PC), cujos princípios, como veremos mais adiante, baseiam-se numa concepção bem mais humana, dialógica e contextualizada da aprendizagem. Essa noção parece-me bem mais profícua quando se fala em formar o cidadão consciente e participativo, conhecedor de seus direitos e deveres.

2.2.1 Os princípios da Pedagogia Crítica

Canagarajah (2000, p. 14), no capítulo “Adopting a critical perspective on pedagogy”, clama os educadores a reconceituar construtos como conhecimento e ensino e a adotar uma perspectiva mais crítica para orientar suas práticas pedagógicas. A essa nova perspectiva, o autor denomina Pedagogia Crítica (Critical Pedagogy), que, segundo ele, se norteia pelos seguintes princípios:

a) O conhecimento é pessoal: contrariamente ao que preceitua a Pedagogia Majoritária (*Mainstream Pedagogy*), que enxerga a aprendizagem como processo que envolve apenas atividades de análise, compreensão e interpretação, a Pedagogia Crítica (PC) encara a aprendizagem de um ponto de vista holístico, que abrange também a emoção, a imaginação e a intuição, entre outros aspectos. Além disso, “da mesma forma que as experiências pessoais do aprendiz influenciam como algo é aprendido, o que é aprendido

²⁰ Em relação ao termo “letramento”, adoto a definição de Kleiman (1995, p.19), que o conceitua “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”.

molda a pessoa: nossa consciência, identidade e relacionamentos estão implicados na experiência educacional”²¹ (Ibid., p. 14).

b) O conhecimento é situado: por esse princípio, o aprendiz que, supostamente, pela concepção tradicional, deve elevar-se sobre tudo que está a seu redor (sociedade, cultura, ideologia) a fim de ser imparcial e neutro na aquisição do conhecimento, é inserido, inversamente, dentro de seu ambiente, sendo, portanto, condicionado pelas influências do contexto em que vive. Disso decorre que o conhecimento que as pessoas produzem ou adquirem tem nas suas práticas sociais e contexto material o seu embasamento.

c) O conhecimento é cultural: A PC considera que os modos de aprender não são universais, comuns a todas as pessoas, mas, antes, variam de acordo com as práticas sociais e tradições culturais das diferentes comunidades. Assim, os métodos tradicionalmente estabelecidos constituiriam, na verdade, as formas de aprender e pensar das comunidades dominantes. Diferentemente da Pedagogia Majoritária (PM), que considera que o conhecimento deverá prover uma única visão “verdadeira” e universal da realidade, a PC defende que o conhecimento é socialmente construído, e que tudo tem relação com a prática social de cada comunidade.

d) O conhecimento é ideológico: para a PC, tudo é carregado de valores, não se podendo falar em conhecimento destituído de valores de qualquer natureza, seja moral, cultural ou ético. Sendo assim, “é parte da responsabilidade do professor ajudar os alunos a se interrogarem sobre as crenças e valores escondidos que acompanham o conhecimento”²² (Ibid., p. 16).

e) O conhecimento é negociado: por este princípio, o conhecimento é visto como resultado de constante negociação entre comunidades no que se refere a valores, crenças e conhecimento prévio, e não como um processo em que informações, fatos e regras são simplesmente descarregados sobre os alunos. “O conhecimento em si mesmo é

²¹ No original: “Just as the personal background of the learner influences how something is learned, what is learned shapes the person: our consciousness, identity, and relationships are implicated in the educational experience”

²² No original: “It is part of a teacher’s responsibility to help students interrogate the hidden assumptions and values that accompany knowledge”.

um construto fluido, moldado por práticas sociais e culturais daqueles que o produzem”²³ (Ibid., p. 16). Sendo assim, é importante negociar esse conhecimento de forma mais consciente, de forma a envolver professores e alunos no processo de aprendizagem.

f) O conhecimento é político: na perspectiva da PC, a escolarização é vista como tendo implicações no exercício de poder e dominação na sociedade, contrariamente à visão da PM (Pedagogia Majoritária), que considera o conhecimento como livre de valores, como pragmático e autônomo. A PC advoga que professores têm a responsabilidade ética de negociar os valores e interesses ocultos que estão por trás do conhecimento e que, portanto, devem se posicionar, não podendo, contrariamente ao que defende a Pedagogia Majoritária, funcionar como intermediários descomprometidos em relação a fatos com os quais não concordam. (CANAGARAJAH, 2000).

Todos esses princípios orientaram, de uma forma ou de outra, grande parte do processo que consistiu na produção dos dois jornais escolares, iniciando pela preocupação de fazer com que o jornal fosse efetivamente dos alunos, ou seja, que suas experiências pessoais e coletivas, seu contexto social e histórico, suas motivações, anseios e reivindicações fossem não apenas considerados, mas, de fato, traduzidos em seus textos e em todo o curso do projeto. Tudo isso vem ao encontro dos dois primeiros princípios, o da pessoalidade do conhecimento e o de sua situacionalidade, já que ao invés de o aluno ser imparcial e neutro na aquisição do conhecimento, é inserido, inversamente, dentro de seu ambiente, sendo, portanto, condicionado pelas influências do contexto em que vive (Ibid). Essa é também uma das proposições de Hernández (2001, p. 03), ao postular que

a aprendizagem realiza-se de maneira situada, o que quer dizer que a situação na qual uma pessoa aprende tem um papel fundamental naquilo que se aprende (...) Enquanto a visão tradicional da cognição centra-se no indivíduo como unidade básica de análise, a perspectiva situada se localiza nos sistemas de interação, incluindo os indivíduos como participantes, interagindo uns com os outros, assim como com os materiais e os sistemas de representação. A perspectiva situada da cognição sugere a importância de colocar “atividades autênticas” na sala de aula (...) e que são similares às que realizam os “práticos” de um campo de estudo ou de um tema.

²³ No original: “Knowledge is itself a changing construct, shaped by the social and cultural practices of those who produce it”.

Ao partir da prática social, a preocupação central foi trabalhar a escrita levando em conta a sua função social, ou - para utilizar a terminologia utilizada pelos PCNs (1998) - trabalhar com textos “verdadeiros”, com leitores e escritores “verdadeiros”, realizando, assim, “atividades autênticas”, como propõe Hernández (2001). No capítulo “Que escrita cabe à escola ensinar”, os PCN (BRASIL, 1998, p. 34) trazem explicitamente essa orientação:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. (...) A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno.

Este foi um dos princípios orientadores da proposta de elaboração do Jornal Escolar; ao invés de produzir textos cujo objetivo fosse simplesmente testar a competência escrita do aluno sob o ponto de vista da avaliação do professor, os alunos iriam produzir textos que, partindo de sua realidade própria, de suas práticas sociais, iriam efetivamente ser lidos por outras pessoas, por outros alunos, professores, funcionários da escola e, mesmo, outras pessoas fora dela.

Esse enfoque vem ainda ao encontro da Pedagogia de Projetos, proposta por Hernández e Ventura (1998), que tem inspirado ações pedagógicas em várias escolas do mundo e que advoga a necessidade e importância de se traçar um currículo centrado em problemas ou temas de estudo que se relacione aos interesses dos alunos, no sentido de que sejam interessantes, porque lhes ajuda a dar sentido ao mundo em que vivem e a eles próprios (HERNÁNDEZ, 2001, p.03).

Outro princípio da PC, segundo o qual o conhecimento é cultural, orienta para essa mesma direção, na qual não há uma única visão “verdadeira” e universal da realidade, uma vez que o conhecimento é socialmente construído e tudo tem relação com a prática

social de cada comunidade. Tanto esse princípio, como o de que o conhecimento é negociado, pois resultado de constante negociação em relação a valores, crenças e conhecimento prévio, pontuaram o percurso da pesquisa. Assim, a aprendizagem foi concebida não como um processo em que, conforme criticava Freire (1987, p. 58), “os educandos são os depositários e o educador o depositante”, mas como “um construto fluido, moldado por práticas sociais e culturais daqueles que o produzem” (CANAGARAJAH, 2000, p. 16).

Da mesma forma, os princípios da PC que defendem o conhecimento como ideológico e como político balizaram todo o processo de elaboração do jornal, uma vez que, nesse ínterim, foram surgindo problemas, colocados pelos próprios alunos, em que questões de valores, autonomia, ética, entre outros, precisaram ser debatidas e exploradas, possibilitando, assim, adotar uma orientação crítica à aprendizagem na sala de aula.

2.2.2 Trabalhando com Projetos de Letramento

No início de 2006, o Grupo Letramento do Professor²⁴ foi procurado pela Diretora de uma escola pública do interior paulista, que manifestou o desejo de que fosse desenvolvido algum tipo de projeto de formação continuada de professores naquela escola. Diante dessa demanda, os integrantes de Grupo reuniram-se com os professores daquela escola para verificar a viabilidade de um trabalho com projetos ali. Foram, então, realizadas várias reuniões desde o início daquele ano letivo, com os professores e a coordenação da escola, das quais também participei como integrante desse Grupo.

Após algum tempo, o Grupo avaliou que era preciso rever sua estratégia de intervenção, pois ficou claro que seria imprescindível um trabalho mais intenso de formação teórica, para que o sentido do trabalho com projetos se tornasse mais claro. Entretanto, naquele momento específico, foi verificada a inviabilidade de se disponibilizar cursos de extensão ou semelhantes para a formação daqueles professores, da forma como seria necessária.

²⁴ V. Nota 7, no Capítulo 1

Diante disso, como membro do grupo formador e considerando o meu contato mais direto com o núcleo de professores de português²⁵ da escola, apresentei uma proposta para desenvolver com esses professores um projeto menor, que envolveria basicamente a produção de um Jornal Escolar, cujo tema central, acreditávamos, retomaria a questão da biblioteca²⁶ da escola, tema inicialmente proposto para o primeiro projeto.

Minha perspectiva, portanto, era utilizar a dinâmica dos Projetos de Letramento para desenvolver o projeto em duas vias: uma direcionada à formação continuada da professora; a outra, ao letramento - especialmente o ensino de escrita de gêneros argumentativos - e à formação crítica do aluno. Segundo Tinoco (2008, p. 217), “a dinâmica engrenagem em que os Projetos de Letramento se desenvolvem se justifica por eles estarem em interação orgânica com a prática social e suas pluralidades”. Na expectativa de ilustrar os princípios e aspectos dos Projetos de Letramento e partindo dos princípios gerais oriundos da perspectiva do trabalho com projetos, à luz do que foi pensado, sobretudo, por Dewey (1947) e Hernández e Ventura (1998), e do enfoque de Projetos de Letramento, de Kleiman (2000), Tinoco (2008, p. 218) concebeu o quadro seguinte, no qual representa as categorias de análise dos projetos de letramento:

²⁵ Isso porque, durante o primeiro semestre de 2006, acompanhei, juntamente com outras alunas da pós-graduação, algumas aulas cujas professoras estavam tentando desenvolver suas atividades de sala de aula sob a perspectiva dos projetos de trabalho. Pelo meu interesse em trabalhar com ensino de escrita sob o enfoque dos Projetos de Letramento, passei a acompanhar mais especificamente as aulas de ensino de língua materna.

²⁶ O tema “biblioteca da escola” foi proposto em uma das primeiras reuniões dos professores e da direção com o grupo formador, em vista da precariedade e do imprevisto da biblioteca existente até então naquela instituição de ensino. Tanto eu quanto a professora-colaboradora imaginávamos que o jornal se centraria sobre esse tema, entretanto, como se verá mais adiante, os alunos se mobilizaram muito mais em torno de outros problemas, que, ao que parece, lhes pareciam mais relevantes.

Quadro 2 – Projetos de Letramento: categorias de análise

Projetos de Letramento: demandas de leitura e escrita como prática social (foco)	
Interatividade e Dialogismo	Trabalho coletivo em torno da leitura e da escrita com funções sociais, distribuição de tarefas, diálogo, reflexão na ação e sobre a ação.
Situação social	Planejamento aberto a imprevistos, ampliação de tempos e espaços de aprendizagem, diversidade de agentes e de formas de participação, multiplicidade de gêneros orais e escritos, variedade de recursos e instrumentos, autenticidade de textos, diferentes modos de ler, escrever e falar, experimentação de usos da linguagem em função de eventos específicos e necessidades locais.
Agência social	Atividades de leitura e escrita que objetivam agir sobre o mundo, definição de propósitos de comunicação e de estratégias de ação, compartilhamento dos aspectos macrossociais e microlinguísticos envolvidos na produção oral e escrita em função do que se quer atingir.
Pluralidade cultural	Vinculação do conhecimento à experiência humana, inclusão de temas da cultura local, (re)construção e compartilhamento de saberes e fazeres, interdisciplinaridade e transversalidade, professores, alunos e membros da comunidade vistos como sujeitos de conhecimentos, construção de versões da história.

(Retirado de TINOCO, 2008, p.218)

O intuito, portanto, era desenvolver um projeto visando à produção de um Jornal Escolar em que todas essas dimensões - categorias de análise – pudessem ser vivenciadas e, ao mesmo tempo, percebidas enquanto tal pelas professoras participantes. Como bem adverte Tinoco (2008, p. 218), os Projetos de Letramento não constituem uma metodologia, mas uma “postura político-pedagógica que vislumbra o ensino da escrita dentro da complexidade em que a linguagem constrói a realidade e é por ela construída”. Trata-se, portanto, de um “modelo didático que se faz na ação-reflexão da aprendizagem significativa, aquela que relaciona as demandas da vida com a necessidade de aprender em diferentes situações sociais” (Ibid., p. 218).

Esse panorama é, ao mesmo tempo, consonante com a perspectiva do Jornal Escolar, nos termos do que propõe Freinet (1974). Segundo esse autor, a motivação torna os alunos melhores aprendizes; portanto, ao escreverem sobre as descobertas e acontecimentos de sua vida cotidiana, podendo compartilhar essa informação com outros, por meio, por exemplo, do Jornal Escolar, os alunos nutrem a sua autoconfiança e podem desenvolver suas múltiplas habilidades e potencialidades (ACKER, 2007). Na visão de Freinet, a escola habitual “age como se a criança que acolhe fosse uma matéria nova, sobre cujos destinos as especulações da escola pudessem prosseguir independentemente de todas as realidades prévias que a condicionam”. Já o Jornal Escolar alimenta e explora a necessidade, que é própria de todo ser humano, de exteriorização do aluno (FREINET, 1974, p. 99).

Foram, portanto, esses entendimentos que ensejaram o desejo de desenvolver a minha pesquisa de campo em torno da produção do Jornal Escolar e o que me levou a apresentar o projeto do jornal às professoras de Língua Portuguesa e a conseguir o engajamento inicial de duas delas nessa proposta.

2.3 Os instrumentos de pesquisa

Os dados para a pesquisa de campo de que trata esta tese foram gerados tendo em vista os variados métodos utilizados em trabalhos etnográficos. Nas palavras de Erickson (1981, apud, Cançado, 1994, p. 56), existem duas fontes principais de se obter um corpus: olhar e perguntar. O primeiro refere-se a técnicas de observação, tais como anotações de campo, gravações de áudio e vídeo (e subsequentes transcrições); e o segundo refere-se à utilização de questionários, entrevistas, diários de professor, diários de alunos, estudo de documento etc. Praticamente todas essas fontes foram utilizadas em minha pesquisa de campo; são elas:

- 1) diversas gravações em áudio, e algumas em vídeo, de aulas, debates e entrevistas;

- 2) notas de campo: trinta e duas ao todo, das quais, 5 correspondem a aulas e/ou reuniões acompanhadas juntamente com outros integrantes do Grupo de Pesquisa na fase anterior ao projeto; 22 correspondem a cada uma das aulas dedicadas à primeira parte do projeto; 5 correspondem às visitas feitas à Escola na segunda fase do projeto, entre as quais, duas se referem às observações feitas no período de uma semana em que fiquei hospedada na casa da professora Marisa²⁷, quando finalizamos, com os alunos, o segundo número do jornal;
- 3) 1 questionário escrito dirigido à professora; 2 questionários escritos dirigidos aos alunos;
- 4) 1 entrevista, com a duração de 1 hora e 25 minutos, gravada em áudio e realizada com a professora colaboradora alguns meses após a finalização do projeto do jornal;
- 5) cópias dos textos escritos e reescritos pelos alunos para publicação no jornal;
- 6) textos produzidos pelos alunos no processo de produção das matérias para o jornal, tais como: relação de perguntas aos entrevistados; transcrição de respostas dos entrevistados; pesquisas diversas; fotografias; rascunhos etc.
- 7) diário de aula da professora-colaboradora, contendo o conteúdo programático definido para o semestre;
- 8) ficha de avaliação confeccionada pela própria professora colaboradora e utilizada na segunda fase do projeto.

Utilizando o método da triangulação, que consiste “no uso de diferentes métodos e uma variedade de instrumentos de pesquisa” (CANÇADO, 1994, p. 57), pretendo cruzar os dados obtidos, a fim de testar as hipóteses de trabalho inicialmente apresentadas.

²⁷ Todas as menções aos nomes das professoras, dos alunos e demais pessoas envolvidas nesta pesquisa, bem como da escola e do município onde esta foi realizada serão feitas por pseudônimos, para preservar a privacidade dos participantes.

2.4 A Escola

A Escola Estadual Pedro Wolf, onde realizamos a pesquisa, situa-se em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, cujo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) é da ordem de 0,80, o que vem a caracterizá-la como uma cidade de médio a alto desenvolvimento.

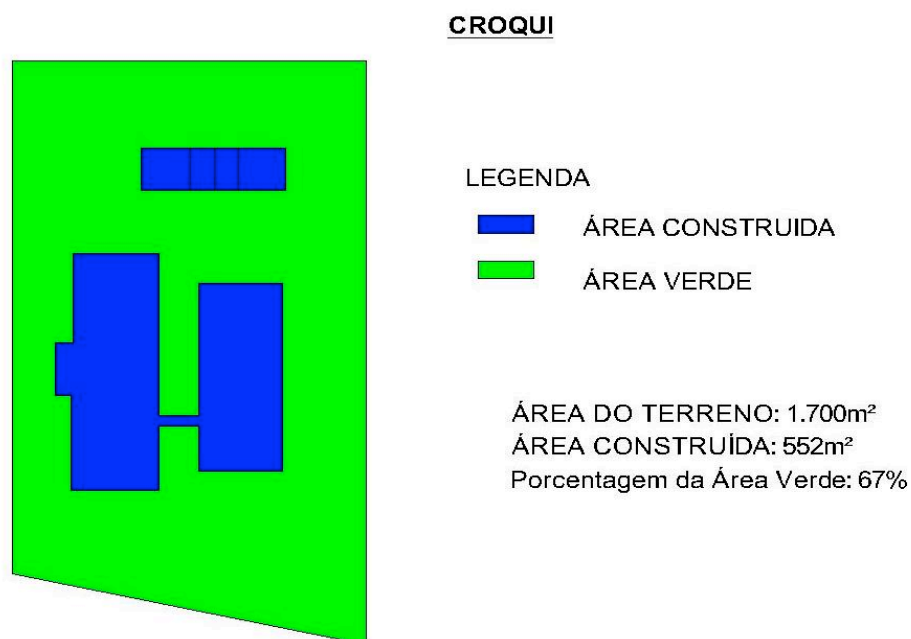
A EEPW atende a aproximadamente 900 alunos, divididos entre o ensino fundamental (a partir da 5ª série) e o ensino médio. Funciona em três turnos: manhã, tarde e noite, sendo que este último apenas com duas turmas, e possui cerca de 60 professores, entre os quais, 5 professores de Língua Portuguesa e 3 professores de Leitura. Está localizada na área central da cidade, juntamente com outras 4 escolas públicas, de Ensino Fundamental e/ou Médio. O rendimento médio das famílias dos alunos está estimado em três salários mínimos, definindo-a como uma escola de baixa renda social.

Trata-se de uma escola, em comparação com outras públicas, bem conceituada na cidade, reconhecida pelos relativos bons resultados alcançados por alguns de seus alunos em vestibulares e exames, como ENEM e SARESP, e também considerada na comunidade como uma escola “linha-dura”, onde a disciplina é um aspecto que sobressai, especialmente como exigência do quadro dirigente da escola.

Estruturalmente, trata-se de uma escola que não se distingue substancialmente da média das escolas públicas brasileiras, sendo suas instalações marcadas pela simplicidade e hipossuficiência, beirando à precariedade em alguns aspectos. No caso da EEPW, especificamente, era evidente a insuficiência de recursos disponibilizados para atender a necessidades básicas do corpo escolar, como a compra de materiais para uso em sala de aula, a recuperação e compra de mobiliário e a manutenção e limpeza do espaço. Demonstração clara disso eram as constantes “ginásticas” a que se submetiam todos - da direção aos alunos - para obter recursos extras e conseguir, dessa forma, driblar a escassez de fundos e suprir minimamente as necessidades da escola. Assim, era frequente a realização de gincanas, festivais e outros tipos de eventos para arrecadar dinheiro para complementar o caixa escolar.

Quanto à estrutura física, trata-se de uma área de aproximadamente 1.700 metros quadrados, sendo 552 metros quadrados de área construída e 67% de área verde. A área é distribuída em dois prédios, sendo um terrestre - onde se localizam algumas salas de aula, a cantina e os banheiros - e outro composto de dois andares - onde está situada a grande parte das salas de aula, as salas da direção e a dos professores, bem como a biblioteca. Na verdade, esta última, devido à inexistência de espaço próprio, foi improvisada em uma parte da sala dos professores, onde foram colocadas algumas estantes e organizados os livros existentes. Ao fundo dos prédios, estão localizadas duas quadras de esporte, sendo uma de areia, para prática de voleibol, e outra de futebol de salão, conforme ilustra a figura a seguir:

Figura 1 - Áreas da escola: verde e construída



Esse foi, portanto, o principal cenário em que se desenvolveu a trama do nosso projeto. Entretanto, conforme já mencionado, houve ainda muitas outras atividades realizadas fora dos muros escolares, quando os alunos, a professora - e até mesmo integrantes da direção - exploraram o espaço extraescolar e tiveram contatos com a comunidade local, seja para a realização de entrevistas, a busca de informações, o registro fotográfico, seja para a solicitação de patrocínio, tal como ocorreu na segunda fase do

projeto, em que diversos comerciantes locais contribuíram financeiramente em troca da divulgação de suas empresas em uma das páginas do jornal.

2.5 Os participantes da pesquisa

1) A Professora Marisa: trata-se de uma profissional com 46 anos de idade, dos quais 19 dedicados apenas ao magistério. Casada, mãe de 2 filhos e avó de um neto de 5 anos. Sua primeira graduação foi na área de Letras, tendo se graduado também, no ano de 2006, no curso de Pedagogia. Marisa é professora efetiva de duas escolas: a EEPW e a EEPJB; sendo que, na primeira, leciona as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação para o ensino médio; na segunda, leciona a disciplina de língua inglesa para alunos de 5ª a 8ª séries. Sua jornada de trabalho semanal gira em torno de 44 horas semanais, entre aulas e HTPs (Hora de Trabalho Pedagógico). Além disso, no período da pesquisa, dedicava-se a dois cursos extraclasses: um curso de Língua Espanhola *on line* pelo Instituto Cervantes com parceria da Universidade de Brasília (UnB), com duração prevista de 2 anos, ao qual se dedicava nas manhãs de sábado das 8 às 12h; e um curso de Atualização em Língua Inglesa, *Interaction Teachers*, com carga horária de 240 horas no período de 19/09/2006 a 30/11/2007. Além desses 2 cursos de natureza mais permanente, frequentava, rotineiramente, cursos de curta duração, a maioria de formação continuada, oferecidos pela Escola ou pelo governo estadual. Apenas nos anos de 2006 e 2007, frequentou os seguintes cursos: Ensino Médio em Rede. Fase I - carga horária de 90h e Ensino Médio em Rede: o currículo em áreas - PEB II - CENP, com carga horária de 60 horas.

Em sua vida pessoal, sua rotina é igualmente demandante; mãe de dois filhos, ambos universitários, quando chega em casa, no fim da tarde, encara o 3º turno de trabalho: cuidar de seu neto de 5 anos, para que a filha mais velha possa estudar. Sem empregada, é ela também, juntamente com a filha, a responsável por limpar e cuidar da casa. Seu perfil, portanto, é o de uma profissional que busca se atualizar constantemente e que, inobstante a extensa jornada de trabalho e as grandes demandas de sua vida pessoal, consegue encontrar brechas em sua agenda para incrementar seu currículo e melhorar sua formação. Diz amar a sua profissão, muito embora se sinta cada dia mais desapontada com a pouca valorização

do profissional da educação e com o distanciamento e o autoritarismo que caracterizam os entes governamentais responsáveis pela elaboração dos programas curriculares.

2) A turma do 2º ano A: foi com essa turma que trabalhamos na primeira parte do projeto, no ano de 2006; nela, estavam matriculados 28 alunos²⁸, com idades aproximadas entre 15 e 16 anos. Tratava-se de uma turma de adolescentes, de ambos os sexos, com ligeira predominância numérica do sexo masculino. Era possível observar já haver entre os colegas muita familiaridade e, de forma geral, um forte clima de amizade entre todos, o que se devia, certamente, ao fato de a maioria fazer parte do mesmo grupo sócio-escolar de anos anteriores. Via-se ainda que quase todos os alunos tinham um bom convívio e certa familiaridade com a professora Marisa, uma vez que esta já havia sido professora deles em séries anteriores. Era uma turma um tanto quanto barulhenta e agitada, mas não exatamente indisciplinada, já que praticamente todas as atividades solicitadas pela professora eram efetivamente realizadas. Segundo relato da professora Marisa, aproximadamente um terço dos alunos dessa turma trabalhava no período da tarde e/ou noite para complementar o orçamento familiar, em atividades diversificadas, tais como as de office-boys, secretária, atendente, vendedor(a) etc. Essa foi também uma das causas elencadas pela professora para a dificuldade em obter retorno dos alunos nas atividades demandadas a serem realizadas extraclasse. Por isso mesmo, a turma viu o projeto do jornal com entusiasmo, mas alguns alunos demonstraram certo receio de que isso implicasse trabalho “extra”. Ao longo do projeto, a turma foi dividida em grupos, com o número entre 3 e 5 integrantes, formados pelos próprios alunos espontaneamente.

3) As três turmas de 2º ano: na segunda parte do projeto, que ocorreu entre fevereiro e junho de 2007, a professora Marisa decidiu trabalhar com todas as suas turmas de segundo ano, três ao todo, além da turma anterior (que agora era o 3º ano A)²⁹. As turmas tinham entre 25 e 32 alunos, com relativa equivalência entre meninos e meninas,

²⁸ Embora 28 alunos estivessem matriculados, apenas cerca de 22 alunos realmente frequentavam as aulas.

²⁹ Segundo a professora Marisa, essa decisão visou atender à reivindicação dos próprios alunos, que, diante da publicação do primeiro número do jornal, se mostraram bastante interessados em também participar da elaboração do segundo número.

com idades entre 15 e 17 anos. Por se tratar de muitas turmas, as aulas dedicadas ao projeto foram em número menor nesses grupos, entretanto, de acordo com as palavras da professora Marisa, “eram alunos bem engajados no projeto”, cuja participação se deu de forma entusiasmada e bastante autônoma, inclusive extraclasse. Essa participação pode ser evidenciada no grande empenho dos alunos em relação, por exemplo, ao diversificado número de personagens entrevistados para as reportagens realizadas, tais como a do Aquecimento Global (Anexo A), quando foram entrevistados nada menos que 4 especialistas de diferentes áreas relativamente à questão. Cada uma dessas turmas ficou responsável pela elaboração de duas a três reportagens para o jornal.

2.6 O projeto do Jornal Escolar: apresentação e planejamento

Como já mencionado, ao conceber um trabalho com a produção do Jornal Escolar, minha intenção era, por meio de um projeto de letramento, trabalhar a escrita, sobretudo os gêneros argumentativos, dentro de uma concepção de ensino crítico da linguagem, levando em consideração a sua função social. Considerava que textos desse gênero – “gêneros do domínio argumentar” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004) – privilegiavam a análise de aspectos linguísticos imprescindíveis para a compreensão do processo de escrita como um todo, em especial, a apreensão das relações lógicas e dialógicas aí consubstanciadas. Além disso, acreditava que gêneros como o Artigo de Opinião, por exemplo, faziam parte daqueles gêneros cujo domínio, conforme Rodrigues (2000, p. 213), deveria ser privilegiado na escola, uma vez que eram necessários “para a plena participação na vida social pública”. Portanto, dentro de uma concepção de ensino crítico da linguagem, seriam os gêneros mais aptos a contribuir para a formação dos “cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade (...); o cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (PCN, 1998, p. 05).

Assim, logo em seguida à primeira reunião pedagógica da escola em questão, ocorrida em meados do mês de agosto de 2006, e após um contato prévio com a direção em que foi esclarecida a natureza do projeto e solicitada permissão para sua realização, reuni-

me com três professoras de português a fim de apresentar a proposta do projeto de produção do Jornal Escolar. Duas delas acharam interessante a proposta e se mostraram dispostas – uma delas especialmente entusiasmada – a fazer parte do projeto. Foi esclarecido que a ideia era publicar um jornalzinho da escola apenas com textos produzidos pelos próprios alunos para essa finalidade e a partir das próprias experiências e interesses dos alunos.

Nessa primeira reunião, houve uma entusiasmada troca de ideias entre mim e as duas professoras de língua materna, da qual resultaram várias sugestões de possíveis e diversificados gêneros discursivos, bem como de seções, que poderiam ser abordados no jornal. Foram sugeridas, por exemplo, seções de: reportagens, classificados, poesia e música, agenda (passada e futura), "recados do coração"³⁰, "dicas" e mesmo um espaço destinado a temáticas de publicidades institucionais (propagandas sobre cuidados com gravidez na adolescência, Aids, valores, ética, cidadania etc). Gêneros como a enquete, a sinopse (esta por já ter sido trabalhada por uma dessas professoras) e o artigo de opinião também foram mencionados por elas como interessantes para o Jornal Escolar.

Sobre os temas a serem abordados, ambas as professoras enfatizaram a necessidade de os assuntos despertarem o interesse dos alunos. Pensando nisso, sugeriram temas ligados à vivência mais imediata deles, tais como Orkut e MSN³¹, por exemplo. Tais assuntos vinham ao encontro da minha perspectiva, que era de trabalhar a partir da realidade dos próprios alunos, de tal forma a despertar, nas palavras de Freinet (1974, p. 82) “um desejo, uma necessidade de escrever e de ler; de experimentar e calcular que estão na base de uma formação de cultura”. É possível supor que essa preocupação de ambas as professoras tenha sido estimulada pelo trabalho que vinha sendo realizado há alguns meses pelo nosso grupo de pesquisa, o qual vinha conduzindo suas atividades de formação a partir do enfoque do letramento situado, concebido como as diversificadas práticas sociais que

³⁰ Trata-se de mensagens como as enviadas por ocasião das Festas Juninas, em que o remetente envia recados escritos de cunho afetivo ou amoroso a um determinado destinatário.

³¹ Orkut é uma rede social filiada ao provedor Google, criada em 24 de janeiro de 2004, cujo objetivo é ajudar seus integrantes a conhecer pessoas e manter relacionamentos, cuja grande maioria do total de participantes (23 milhões em 2008) é de jovens e adolescentes brasileiros (WIKIPEDIA, 2010). O MSN é uma ferramenta do provedor Hotmail que permite a comunicação por meio de mensagens instantâneas; também extremamente popular entre essa mesma faixa etária.

integram direta ou indiretamente a produção e/ou leitura de materiais escritos e que fazem parte da dinâmica da vida cotidiana de uma dada comunidade (BARTON e HAMILTON, 1998).

Embora tenhamos dado início ao planejamento do projeto do jornal, ainda não estava claro como seriam levadas a cabo as atividades relacionadas a sua parte técnica, ou seja, o processo de diagramação. Quando levantei esse problema, foi justamente uma dessas professoras - a professora Marisa - que acenou com a solução, informando dispor de um disquete com um programa chamado Publisher³², que poderia ser utilizado para diagramar jornais, o que foi efetivamente feito pelos alunos. Nessa mesma reunião, foram discutidas ainda questões como o período de tempo necessário do início à finalização do projeto e a quantidade de aulas que lhe seriam destinadas. Acertamos que, inicialmente, as aulas de Língua Portuguesa das segundas-feiras seriam destinadas exclusivamente à produção do Jornal Escolar, e estimamos que dois meses seriam suficientes para sua conclusão.

Finalmente, achei necessário enfatizar junto às duas professoras que, embora tivéssemos discutido muitas possibilidades de gêneros a serem produzidos para o jornal, essa definição somente poderia vir dos próprios alunos, já que, como bem define Kleiman (2000), os Projetos de Letramento são “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos(...)”. Portanto, caberia a estes tomarem todas as decisões relativamente a tudo que dissesse respeito ao jornal, especialmente as definições das seções, temas e gêneros a serem produzidos. Assim, não sendo os Projetos de Letramento caracteristicamente lineares nem completamente previsíveis, iríamos adentrar naquilo que Hernández (2001) denomina de “mares de incertezas”, assumindo, portanto, a concepção desse autor no sentido de que

o conhecimento que se requer para dar sentido ao mundo ao qual se vive não está organizado por fatos, conceitos, procedimentos e valores fixos e dados, mas é um processo mutante e em construção.

³² Segundo a Professora Marisa, ela ganhou uma cópia em CD desse programa em um dos cursos de formação de que havia participado. O programa foi efetivamente utilizado na produção do primeiro jornal, entretanto, devido a dificuldades da Gráfica em reconhecer suas configurações, utilizamos, no segundo número, o programa PAGE MAKER, conforme orientação dos profissionais da gráfica local.

Que o conhecimento não se configura como uma linha reta, mas sim é feito de histórias e versões sob os fenômenos, reflete interesses que reafirmam ou que excluem... Isso faz com que um dos atuais desafios da Escola seja o de convidar os alunos a aproximarem-se de como o conhecimento é construído, social e academicamente (desde quando, por quem, com que finalidade...), e não considerar que o conhecimento é algo preexistente e essencialista (HERNÁNDEZ, 2001, p. 06)

Isso não implica, evidentemente, uma perspectiva de trabalho destituída de planejamento, sem definição prévia de objetivos didáticos e atividades, nem sistematização do trabalho. Mas apenas que os rumos traçados inicialmente poderiam, em determinados momentos, ser alterados e que outros não imaginados poderiam ser assimilados ao processo, seguindo justamente o espírito de flexibilidade, construção coletiva do conhecimento e investigação, próprio dos projetos de trabalho.

2.6.1 O trajeto da pesquisa

Meu ingresso na escola Escola Estadual Pedro Wolf ocorreu no início do primeiro semestre de 2006, juntamente com outros membros do Grupo de Pesquisas Letramento do Professor. O primeiro semestre de 2006 consistiu, para mim, em um período preparatório para minha pesquisa propriamente dita. Foi durante esse tempo, durante as reuniões do Grupo de Pesquisa com o corpo docente da Escola e por meio do acompanhamento das aulas de alguns professores, entre elas, as da professora Marisa, que tive a oportunidade de ter contato com a comunidade escolar e de avistar a possibilidade de dar seguimento à pesquisa com um projeto próprio.

A partir do final do mês de agosto, comecei a acompanhar³³ as aulas de Língua Portuguesa da Professora Marisa junto a uma turma de 2º ano médio, no período matutino, bem como as três turmas de 5ª séries da Professora Elaine, no período vespertino. Com o

³³ Na verdade, esse acompanhamento se traduziu, praticamente desde o início, em uma parceria na condução das atividades durante as aulas destinadas ao projeto do jornal. De maneira geral, eu me reunia com a professora Marisa alguns minutos antes e após cada aula para tratarmos, respectivamente, das atividades da aula do dia e do planejamento da aula subsequente. Algumas vezes, durante a semana, nos falávamos por telefone ou email para tratar de ajustes ou novas ideias para o desenvolvimento do projeto. Em geral, as aulas eram conduzidas pela professora Marisa com a minha ajuda ou vice-versa.

passar do tempo, decidi-me a acompanhar apenas a turma de 2º ano da professora Marisa, porque julguei que o trabalho que estava sendo realizado pelas 5as. séries envolvia pouca textualização dos gêneros que pretendia analisar mais detidamente – os gêneros argumentativos, uma vez que as atividades destinadas à seção de Passatempos (Cruzadinhas, Jogo dos 7 Erros, Labirinto etc.) consistiam, predominantemente, em um trabalho artístico e lúdico. Ao mesmo tempo, percebi que a professora Elaine estava com pouca disponibilidade de tempo para que pudéssemos repensar uma forma de tornar o trabalho mais efetivo do ponto de vista linguístico-argumentativo. Por essas razões, optei por continuar acompanhando apenas as turmas da professora Marisa, que passou a ser, então, a minha única professora-colaboradora de pesquisa, embora a turma da professora Elaine continuasse envolvida na elaboração da Sessão Passatempo do primeiro número do jornal.

A pesquisa de campo referente aos dados gerados para esta pesquisa realizou-se em duas partes. Cada uma dessas partes refere-se ao processo de produção de um dos dois jornais publicados. Em razão de ter participado na elaboração do projeto e de ter acompanhado detalhadamente seu desenvolvimento no que se refere à sua primeira etapa, a descrição que farei em seguida concentrar-se-á nessa fase, quando foi produzido e publicado o primeiro número do “Jornal do Pedro Wolf”, em novembro de 2006. Sobre a segunda etapa, farei um rápido resumo, norteadas pelas informações fornecidas pela professora colaboradora e pela minha participação, seja na interação à distância com a professora, seja em alguns momentos pontuais, como a finalização e diagramação do jornal ocorrida no final dessa segunda fase.

2.6.2 A produção do primeiro número do Jornal

Na primeira parte, referente ao período de agosto a novembro de 2006, a pesquisa foi realizada com uma turma do 2º ano do ensino médio, nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura da Professora Marisa. Durante esse período, foram necessárias

cerca de 40 aulas³⁴ dedicadas exclusivamente ao projeto, ou seja, aulas da própria professora Marisa. Entretanto, em alguns momentos, foram cedidas aulas de outros professores para continuação de algumas atividades em andamento.

Durante todo o tempo, os alunos trabalharam em grupos, no total de 6, cuja composição variava entre 3 e 5 integrantes, e cuja formação foi por eles espontaneamente definida. Desde o princípio, a sistemática foi deixar que os próprios alunos fossem dando forma ao projeto, de tal forma que tudo, desde a definição das seções, dos temas a serem abordados nos textos, os títulos, as chamadas, até a forma, ou seja, a diagramação do jornal, foi decidido por eles, sempre, evidentemente, com o suporte da professora colaboradora e o meu, quando necessário. Ainda, a fim de estimular a criatividade dos alunos e de lhes possibilitar um maior contato com esse tipo de material, disponibilizamos a eles, em todas as aulas do projeto, jornais de diferentes modelos: jornais do dia de grande circulação no Estado e/ou país (Folha de São Paulo, Estadão, Jornal do Brasil etc); jornal da cidade (Gazeta de Ivinópolis); jornais diversos que eu vinha colecionando (normalmente institucionais, como o editado pela Unicamp); além de jornais com distribuição gratuita, entre outros.

Foi definido, por quase unanimidade entre os alunos, que o jornal seria destinado a todos os alunos e aos demais membros da comunidade escolar (professores, diretores, funcionários). As seções sugeridas foram: 1) Esportes 2) Eventos 3) Vestibular 4) Entretenimento (inclusive quadrinhos, charge, humor, passatempos) 5) Escola 6) Curiosidades 7) Cursos Gratuitos 8) Classificados 9) Cultura e Lazer 10) Grêmio (da Escola) 11) Dicas (nutricionais, culinárias) 12) Personagens 13) Opinião (inicialmente colocada como “Seção de Críticas”). Os temas sugeridos foram os mais diversificados, incluindo informações sobre: campeonatos da escola, da região e do Brasil; festas e eventos da escola e da região; cursos, universidades, inscrições ao vestibular e gabaritos; cinema, música e teatro; acontecimentos da Escola, passados e previstos; piadas e tirinhas; curiosidades sobre a escola e a região; sexualidade; relacionamentos; eleição; vestibular;

³⁴ A grande maioria dessas aulas eram aulas duplas de Língua Portuguesa, cada uma com duração de 50 minutos, ocorridas às segundas-feiras.

saúde; educação; drogas na sociedade; gravidez na adolescência; informações da direção da escola sobre temas afetos aos alunos; meio ambiente.

A etapa seguinte foi a distribuição, entre os grupos, da seção pela qual ficaria encarregado cada um deles. Entre todas as seções sugeridas, foram escolhidas seis principais: Escola, Grêmio, Vestibular, Cultura e Lazer, Esporte e Personagens, a fim de que cada grupo se ocupasse de uma delas. Além disso, todos os grupos iriam elaborar textos – Artigo de Opinião - para a Seção Opinião. A princípio, deixamos que cada grupo escolhesse livremente as seções que gostaria de trabalhar e, de uma forma geral, houve consenso entre os grupos, sendo que apenas uma seção – Cultura e Lazer – foi escolhida por mais de um grupo, o que nos levou a realizar um sorteio entre ambos para essa definição. Na sequência, apresentamos uma proposta inicial de cronograma de trabalho, que foi discutida com os alunos, e que, embora tenha sido substancialmente alterada no decorrer do processo, serviu como primeiro planejamento das atividades previstas.

Nos primeiros dois meses, apenas as duas aulas de LP das segundas-feiras eram utilizadas para esse trabalho, às quais eu não só estava presente como também dividia com a professora a condução de todos os trabalhos, seja fazendo atendimento aos grupos, seja confeccionando materiais, ou mesmo dando aulas expositivas sobre temas diversos. Iniciamos, então, um trabalho mais sistematizado de reconhecimento e compreensão dos principais gêneros jornalísticos com os quais os alunos iriam trabalhar, começando com os gêneros Notícia e Reportagens. Primeiramente, utilizamos o Livro Didático de Língua Portuguesa adotado na turma - *Português: Linguagens*, dos autores Cereja e Magalhães (2003) -, do qual constam dois capítulos referentes exatamente a esses dois gêneros (Capítulo 19 – A Notícia; e Capítulo 24 – A Reportagem). Como decorrência dessa atividade, começaram a ser trabalhados também conceitos específicos do meio jornalístico, como é o caso do “lead”, termo em inglês que significa “guiar”, “encabeçar”, e que corresponde à abertura do texto da notícia ou reportagem. No “lead”, aportuguesado para “lide”, procura-se responder a seis perguntas básicas (quem – o que – quando – onde – como – por que), resumindo e situando o leitor em relação aos principais aspectos da notícia (FARIA e ZANCHETTA, 2005).

Reunidos em grupos, foi solicitado aos alunos que fossem discutindo sobre quais temas ligados às suas respectivas seções iriam escrever para que, na sequência, iniciassem o processo de escrita da notícia e da reportagem atribuída a cada um dos 6 grupos, bem como do artigo de opinião³⁵. Em um dos grupos – Grupo Escola –, veio à tona como sugestão de tema para reportagem a polêmica da proibição do uso do boné³⁶ no recinto escolar. Em um segundo grupo – Grupo Grêmio –, boa parte dos integrantes era também membro do Grêmio da Escola, sendo assim, as sugestões de temas foram relacionadas às metas do Grêmio, bem como relativas aos problemas e limitações que estavam enfrentando. No Grupo Esporte, formado por três alunos esportistas, todos jogadores de futebol, os temas sugeridos diziam respeito à cobertura dos eventos esportivos da escola e da cidade, em especial um campeonato que ocorreria na cidade e que envolvia todos os principais esportes (vôlei, futebol, basquete etc). O Grupo Cultura e Lazer sugeriu cobrir o Concurso de Poesias que estava em andamento na Escola, entrevistando os participantes e os organizadores do concurso para obter informações sobre a premiação, o número de concorrentes, as expectativas etc. O Grupo Vestibular sugeriu fazer uma reportagem trazendo informações que seriam úteis aos alunos dos últimos anos do ensino médio, como era o caso deles e dos alunos dos 3º anos. Iriam pesquisar sobre as principais universidades da região e respectivas datas de inscrições; sobre a concorrência nos cursos de maior interesse dos alunos; sobre dicas para ajudar na escolha dos cursos etc. Também sugeriram fazer uma enquête na escola com vistas a fazer um levantamento dos cursos mais procurados pelos alunos, bem como entrevistar alunos que iriam prestar vestibular no fim do ano para se informar sobre suas expectativas, estratégias de estudo, adversidades enfrentadas etc. Por fim, o Grupo Personagens sugeriu entrevistar uma das “tribos” da escola, os “EMOS”³⁷, justificando que eles eram facilmente identificáveis pela maneira

³⁵ Por se tratar de texto eminentemente argumentativo, consideramos relevante que o artigo de opinião fosse produzido por todos os 6 grupos, a fim de que se pudesse abordar os aspectos relativos ao texto argumentativo escrito – objeto do conteúdo programático da professora Marisa.

³⁶ Esse mesmo problema havia sido também a motivação, na etapa anterior, da sugestão da Seção Opinião, por meio da qual os alunos pretendiam criticar a direção pela medida, que consideravam injusta. Segundo os alunos, todos os dias, dezenas de bonés eram recolhidos em uma caixa por uma funcionária da escola e eram entregues apenas no portão de saída da escola.

³⁷ Trata-se de uma abreviação de “Emotion-Hardcore” e identifica uma “tribo” formada sobretudo por adolescentes, cujas características estão estampadas tanto no vestuário (uso de roupas pretas e blusas com

como se vestiam e como usavam o cabelo, entretanto, praticamente ninguém entendia quer a razão de ser quer o objetivo daquela “tribo”.

Finalmente, em vista da grande polêmica gerada pela imposição da regra que proibia o uso do boné no ambiente escolar, este foi o tema escolhido para a produção do artigo de opinião, que foi elaborado individualmente e, em seguida, conjuntamente, por cada um dos 6 grupos. A produção desse gênero foi bastante complexa, marcada por várias etapas, conforme detalharei no Capítulo IV.

A partir do mês de outubro, em razão das várias etapas que ainda faltavam até a publicação, passei a ir à Escola três vezes por semana para que pudessemos dar continuidade aos trabalhos. No final do mês de novembro (dia 29 mais exatamente) o jornal produzido foi publicado e distribuído para toda a escola. Constituiu-se em 12 páginas coloridas, confeccionadas em papel-jornal, formato tablóide, frente e verso, e dele constaram nove matérias, entre reportagens e notícias, um artigo de opinião, um editorial, seis poesias, uma entrevista, e ainda uma Seção de Entretenimentos³⁸, da qual constavam um Jogo de 7 Erros e um Caça-palavras. O custo dessa primeira edição – 900 reais - foi totalmente financiado pelo nosso Grupo de pesquisa; diferentemente da segunda edição, na qual a metade do valor foi custeada pelos patrocinadores (em sua maioria, comerciantes locais) que a Escola conseguiu.

2.6.3 O segundo número do Jornal

A segunda parte da coleta de dados correspondeu à produção do segundo número do Jornal da Escola e ocorreu no período de fevereiro a junho de 2007. Esse segundo processo caracterizou-se por uma sistemática bastante diferenciada. Como eu já havia retornado para minha cidade de origem, minha disponibilidade para estar presencialmente na escola, a fim de dar continuidade ao projeto, foi bem menor. De fato,

estampas de desenhos animados), modo de usar o cabelo (uso de franjas) e gosto musical (Rock do estilo balada).

³⁸ A Seção de Entretenimentos do primeiro jornal foi elaborada por alunos de 5as séries da Professora de Português E.Z, a partir do livro denominado “A História do Livro”. Foi então elaborada uma série de entretenimentos para o jornal: jogo de 7 erros, caça-palavras, labirinto etc e, ainda, uma pequena notícia sobre a Semana do Folclore; destes, foram selecionados os melhores trabalhos e publicados no jornal.

temi que tivesse de interromper naquele ponto a pesquisa pela impossibilidade de estar na escola todas as semanas, tal qual ocorreu na primeira fase. Entretanto, após uma conversa com a professora Marisa, esta se mostrou bastante confiante e entusiasmada em seguir com o projeto, desta vez como principal condutora de todas as atividades, contanto que eu lhe desse suporte e pudesse vir à escola de tempos em tempos, com o que concordei imediatamente, percebendo que a co-autoria do projeto era uma realidade.

Ademais, a professora Marisa relatou-me que vários alunos de outras turmas já haviam lhe pedido para participar da elaboração do segundo jornal e que sentia que muitos estavam bem entusiasmados. Em razão dessa demanda, a professora Marisa se propôs a trabalhar, dessa vez, com mais de uma turma, uma vez que ela gostaria de ampliar a participação dos alunos, o que considere bastante positivo. Ela decidiu então trabalhar com todas as suas turmas de 2º ano (três turmas) e mais uma de 3º, totalizando, portanto, 4 turmas. Além disso, ela conseguiu obter a colaboração de outras três professoras: uma de Língua Portuguesa, uma de História e outra de Leitura; que se dispuseram a trabalhar textos com seus alunos para publicação no jornal.

Uma vez ao mês, eu ia à escola acompanhar pessoalmente os trabalhos e, entre um encontro e outro, eu e a professora Marisa íamos mantendo contatos frequentes por e-mail, MSN ou telefone, a fim de trocar ideias e materiais sobre o desenvolvimento e a condução dos trabalhos. Em meados do semestre, ela começou a enviar-me alguns textos já produzidos pelos alunos, sobre os quais eu dava sugestões e fazia observações. Comprometi-me com a professora Marisa a estar presente durante uma semana inteira na Escola em finais de junho, a fim de que pudéssemos cuidar da diagramação do jornal e dos ajustes finais que antecedem a sua impressão. Assim, na semana de 18 a 22 de junho, a professora Marisa gentilmente hospedou-me em sua casa e trabalhamos com todo afinho com os alunos, a fim de que no dia 23 de junho pudessem ser - como de fato o foram - impressos os 2 mil exemplares contratados.

Na segunda-feira, dia 25 de junho, foi então distribuído pelos alunos o segundo número do “Jornal do PW”, que tinha o mesmo formato e número de páginas do primeiro e contava com a publicação de 12 matérias, entre reportagens e notícias, além de uma charge, uma poesia, um artigo de opinião, uma carta aberta, uma resenha crítica, um horóscopo, um

caça-palavras, distribuídos em sete Seções, entre as quais, uma Galeria de Artes, uma Galeria de Fotos e uma destinada aos patrocinadores. Este segundo número teve uma distribuição bem maior, pois além de ser entregue aos alunos, professores e funcionários da escola, também foi distribuído nas padarias, lojas e farmácias do bairro, aumentando consideravelmente a sua circulação.

CAPÍTULO 3 - O JORNAL ESCOLAR COMO SISTEMA DE ATIVIDADE

Neste capítulo, ilustrarei como o projeto do Jornal Escolar desenvolvido na pesquisa que serviu de base para esta tese pode ser um exemplo do que estou chamando de “Sistema de Atividade híbrido”, que emerge em razão da combinação de dois sistemas de atividade distintos. Em sua Teoria dos Sistemas de Atividade, Russell (1997) desenvolve uma abordagem mais voltada à psicologia ao enfatizar que as motivações dos sujeitos para a ação não são apenas discursivas, mas também voltadas à realização de uma atividade, razão por que sugere a necessidade de se ampliar a teoria dialógica bakhtiniana, a partir de uma nova unidade: os sistemas de atividade. Com base nessa teoria, desenvolvo uma abordagem em que concebo a experiência realizada com a produção do jornal escolar como uma hibridização entre o sistema de atividade escolar e o sistema de atividade jornalístico, de forma a legitimar outras motivações dos alunos que não aquelas meramente escolares.

Ao mesmo tempo, sugiro que o sistema híbrido que se instala é uma decorrência da mobilização permitida pelos projetos de letramento, que viabilizam a entrada de outros sistemas de atividade - como no caso em análise, o jornalístico - no contexto escolar. Evidencio, ao longo do capítulo, como esse processo pode se prestar ao ensino da escrita na escola em consonância com a noção de letramento, bem como com a concepção de projetos, já que, ao recriar práticas sociais tipicamente não-escolares, mas de seu interesse, os sujeitos escolares – especialmente os alunos – colocam-se como “protagonista[s] na produção e recepção de textos” (BRASIL, 2002).

Finalmente, aponto como esse processo de hibridização encaminha para uma perspectiva dialógica dos estudos da linguagem, mais especificamente, do ensino/aprendizagem da escrita, nos termos em que propõe Bakhtin, ao tratar a língua em sua relação com a realidade, com objetivo e motivação próprios. Isso faz com que a relação que tanto professora como alunos estabelecem com o currículo seja muito mais ativa, participativa e dialógica do que fixa, subordinada e unilateral, compreendendo, como bem expressa Bakhtin (2000, p. 317), as “tonalidades dialógicas” que estão inseridas nos textos.

3.1 A teoria de sistemas de atividade de Russell

Com base na versão sistêmica de Engeström (1987, 1993) da Teoria da Atividade vygotskiana e na Teoria de Sistemas de Gênero, de Bazerman (1994), Russell propõe uma síntese que “trata o contexto não como um conjunto separado de variáveis, mas como a realização dinâmica e atual de pessoas agindo em conjunto com ferramentas compartilhadas, entre as quais inclui-se – mais potentemente – a escrita”³⁹ (RUSSELL, 1997, p. 508-509). Este autor sugere que esta síntese pode estender a Teoria Dialógica Bakhtiniana, já que ela provê “uma unidade de análise mais extensa do que o texto-como-discurso, níveis mais amplos de análise do que a díade, e uma teoria expandida da dialética”⁴⁰ (Ibid., p. 504).

Embora reconheça os aspectos positivos do Dialogismo, Russell afirma que este conceito pode ser uma limitação para estudar a escrita, já que esta é usada para organizar ações sobre “domínios mais vastos de tempo e espaço do que ocorre na conversação face a face, mobilizando ferramentas materiais de maneiras muito mais regularizadas e poderosas”⁴¹, e não apenas através do discurso⁴² (Ibid., p. 507). Portanto, ele advoga os

³⁹ No original: “The synthesis I am proposing treats context not as a separate set of variables but as an ongoing, dynamic accomplishment of people acting together with shared tools, including – most powerfully – writing”

⁴⁰ No original: “The author suggests that this synthesis extends Bakhtinian dialogic theory by providing a broader unit of analysis than text-as-discourse, wider levels of analysis than dyad, and an expanded theory of dialectic”.

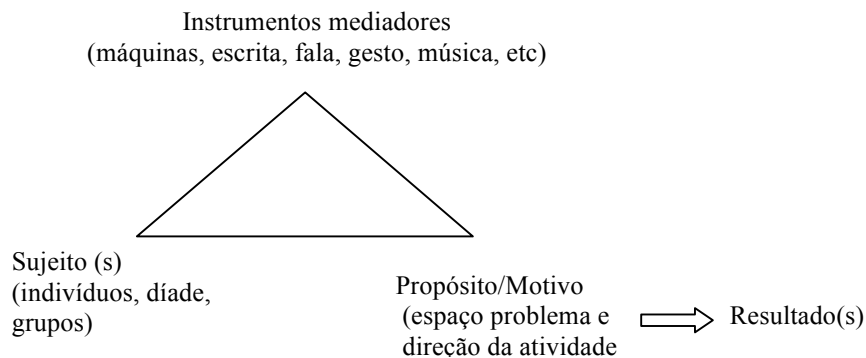
⁴¹ Nas palavras do autor: “The ongoing social practices in which speaking and writing operate also use a host of nonlinguistic tools: buildings, machines, demarcated physical space, financial resources, data strings, and so on. This can be a particular limitation in studying writing, because writing is used to organize ongoing actions over much larger reaches of time and space than does face-to-face conversation, mobilizing material tools in much more regularized and powerful ways. Thus, a broader unit of analysis may be useful”.

⁴² Talvez, aqui, se esteja diante de uma interpretação do autor ocasionada pelo não reconhecimento da autoria de alguns textos de Bakhtin nos Estados Unidos, tais como “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, que, no Brasil, é atribuído a Bakhtin e Volochinov e, nos EUA, apenas a Volochinov. Russell chega a fazer referência a essa obra (que consta nas referências apenas como sendo de Volochinov), na Nota 1: “Volosinov (1973) briefly discusses ‘behavioral genres’ in an attempt to emphasize that ‘the sign may not be divorced from the concrete forms of social intercourse’ nor communication from ‘the material basis’ (pp. 20-21, 96-97), but the concept has not been developed thoroughly in Bakhtinian dialogic theory”. De qualquer forma, parece-me que a ressalva de Russell em relação à teoria bakhtiniana refere-se muito mais à questão do discurso como unidade de análise do que propriamente ao dialogismo. Segundo Russell (1997, p. 506-507), “Ao focar no diálogo e nas ‘vozes’, ao limitar a unidade de análise ao enunciado oral e escrito, o dialogismo deixa de fora uma grande gama de ações não conversacionais e de ferramentas materiais por meio das quais elas são realizadas” (No original: By focusing on dialog and ‘voices’, by limiting the unit of analysis to oral and written utterance as discourse, dialogism brackets off a wide range of nonconversational actions and the

“Sistemas de Atividade” como uma unidade mais ampla de análise e define um Sistema de Atividade como sendo “qualquer interação em andamento, direcionada a um propósito, historicamente condicionada, dialeticamente estruturada e mediada por instrumentos”, e lista como exemplos de um Sistema de Atividade uma família, uma escola, uma disciplina ou uma profissão⁴³.

Como unidade básica de análise tanto do comportamento de indivíduos como de grupos, o Sistema de Atividade analisa a forma como ferramentas concretas são usadas para mediar o motivo (direção, trajetória) e o propósito (o foco) do comportamento. Essas ferramentas são os instrumentos mediadores e se referem a qualquer objeto material, incluindo a fala e a escrita, em uso por algum indivíduo ou grupo para realizar alguma ação visando a algum resultado (RUSSELL, 1997). As três categorias do modelo de Sistema de Atividade concebido por Russell correspondem aos vértices de um triângulo, conforme ilustrado na figura abaixo:

Figura 2 – Categorias de um Sistema de Atividades



Retirado de Russell (1997, p. 510)

material tools through which they are carried out”). Sobre esse aspecto, Russell irá defender também a noção de gênero como ação social, considerando o discurso (vocalizações e inscrições) como uma ferramenta de ação entre várias outras; por isso mesmo o termo “gênero” se aplicaria, segundo ele, a outras ferramentas materiais tipificadas e usadas em um sistema de atividade, tais como a pintura, a música, as vestimentas, a arquitetura etc.

⁴³No original: “An activity system is any ongoing, object-directed, historically conditioned, dialectically structured, tool-mediated human interaction. Some examples are a family, a religious organization, an advocacy group, a political movement, a course of study, a school, a discipline, a research laboratory, and a profession”

Segundo Russell (1997, p. 510-511), o sujeito – indivíduo ou grupo – é o agente(s) em cujo comportamento o analista está focado, e o “propósito/motivo” refere-se à matéria-prima ou espaço problema para o(a) qual o(s) sujeito(s) mobiliza(m) várias ferramentas durante a interação com outra(s) pessoa(s). Implica uma direção global daquela atividade, um propósito ou motivo (provisoriamente) compartilhado (por exemplo, analisar células, analisar trabalhos literários), que será moldado e transformado com o passar do tempo para produzir algum resultado. E os “instrumentos mediadores” são as ferramentas, “os objetos materiais em uso por algum indivíduo ou grupo para realizar alguma ação com algum resultado”⁴⁴.

Para estender esta análise ao nível sociológico, Russell irá considerar a Teoria de Sistemas de Gêneros de Bazerman (1994), a fim de delinear as formas como a escrita conecta a escola a outras práticas sociais (RUSSELL, 1997), argumentando que a noção de gênero da escola norte-americana é bastante compatível com a versão sistêmica da teoria da atividade, já que aquela não vê o gênero como categorias estáticas de discurso, mas antes como ação social com motivações sociais.

Embora a teoria dos sistemas de atividade proposta por Russell (1997) não privilegie as ferramentas linguísticas sobre as outras, ela reconhece sua impressionante imensidão de usos para (re)construir sistemas de atividade humana, tanto por ser pouco custosa, quanto por ser rápida e móvel. O autor também enfatiza o potencial particular da escrita para construir “sistemas ou redes de trabalho do mundo moderno longos e fortes, por meio de sistemas de gêneros escritos”⁴⁵ (Ibid., p. 514). Entretanto, seu conceito de gênero vai além do discurso para considerar gênero como um “uso corrente de certas ferramentas materiais (...) em determinados modos que funcionaram antes e devem funcionar novamente; uma resposta tipificada e mediada por ferramentas a condições

⁴⁴ No original: “Tools (meditational means) refer to material objects in use by some individual or group to accomplish some action with some outcome(...)”

⁴⁵ No original: “(...) inscriptions are particularly suited to constructing long and powerful systems or networks of the modern world, through systems of written genres”.

reconhecidas pelos participantes como recorrentes”⁴⁶, conforme concebido por Miller (1984).

De acordo com Russell, “o reconhecimento compartilhado pelo participante de ações tipificadas que um gênero operacionaliza é a chave para distinguir um gênero de outro”⁴⁷ (RUSSELL, op. cit., p. 518), ou seja, um texto é reconhecido como pertencente a algum gênero não devido a suas características formais, mas porque ele operacionaliza a ação de um participante em um Sistema de Atividade. Então, o mesmo texto pode funcionar como gêneros diferentes, fazendo o processo de apropriação do gênero na escola muito mais complexo, já que ele pode estar vinculado a diferentes sistemas de atividade, dependendo dos motivos e propósitos do sistema. Como enfatiza Russell (1997, p. 519), “alunos fazendo a ‘mesma’ atividade escrita em uma sala de aula podem de fato estar operando dentro de diferentes sistemas de atividade com diferentes motivos e escrevendo em diferentes gêneros de acordo com suas perspectivas sócio-psicológicas”, Assim, “alguns estudantes resumindo um artigo de engenharia genética podem estar fazendo escola (para obter uma nota); outros, biologia (para uma carreira futura); outros, trabalho político (para uma causa ativista)” (Ibid., p. 519)⁴⁸.

Em um próximo passo para concluir sua proposta, Russell usa o conceito de sistemas de gêneros, de Bazerman, definido como “gêneros que interagem um com o outro em contextos específicos” (BAZERMAN, 1994, p. 80). Contextos que são, na definição de Russell, os “sistemas de atividade”, por sua vez mediados pelos sistemas de gêneros. De acordo com Bazerman, no sistema de gêneros de algum sistema de atividade, “apenas um grupo limitado de gêneros pode apropriadamente suceder a outro” (Ibid., p. 80). Quando os participantes de um Sistema de Atividade usam uma ferramenta – incluindo a escrita e a fala – de uma maneira idêntica, este sistema de atividade tende a se estabilizar e a estimular

⁴⁶ No original: “a genre is the ongoing use of certain material tools (...) in certain ways that worked once and might work again, a typified tool-mediated response to conditions recognized by participants as recurring (to paraphrase Miller, 1984)”.

⁴⁷ Nas palavras do autor: “Participants may recognize these texts as belonging to the same written genre as long as these texts are operationalizing the actions of participants in the activity system”.

⁴⁸ No original: (...) students doing the “same” task in a classroom may actually be operating out of different activity systems with different motives and writing in different genres from their social-psychological perspectives. Some students summarizing an article on genetic engineering may be doing school (for a grade); others, biology (for a future career); and others, political work (for an activist cause).

a reprodução e a hegemonia. Contudo, seus gêneros estão apenas “estabilizados por ora” e, enquanto “ações sociais”, eles também estão sujeitos a “inovação, reforma ou revolução” (RUSSELL, 1997, p. 522).

Outro aspecto dos sistemas de atividade é a maneira como as pessoas podem mutuamente se apropriar de formas de escrita umas das outras. De acordo com Russell (1997), um participante que está intensamente envolvido em um sistema de atividade pode se apropriar de algumas “formas com palavras” de algum dos outros sistemas de atividade na qual ele está envolvido. Esse aspecto é central neste estudo, uma vez que, tradicionalmente, alunos e professores são, enquanto tais, sujeitos típicos do Sistema de Atividade Escolar. Entretanto, ao trabalharem conjuntamente para a realização de um projeto visando à produção de um Jornal Escolar, por exemplo, esses sujeitos irão se apropriar de formas com palavras desse outro sistema de atividade - o Sistema de Atividade Jornalístico - no qual estarão também envolvidos.

3.1.1 O Sistema Jornalístico-Escolar como “Sistema Híbrido de Atividade”

No decurso do projeto de produção do Jornal Escolar, o sistema de atividade da escola fica imbricado com o sistema de atividade do jornal, fazendo com que os sistemas de gêneros de ambos os sistemas de atividade sejam mobilizados simultaneamente, resultando em uma hibridização entre esses últimos.

Quando se desenvolve um projeto para produzir um jornal dentro de um Sistema de Atividade Escolar (SAE), os objetivos não são, evidentemente, idênticos àqueles de um “típico” Sistema de Atividade Jornalístico (SAJ). Como sistema de atividade, a escola tem seus próprios sujeitos, seus próprios propósitos/motivos e faz uso de seus “instrumentos mediadores”; todos criados e recriados historicamente, para alcançar os objetivos almejados, conforme Russell (1997) esclarece. Dentro desses sistemas de atividade, ou contextos, na definição de Bazerman (1994), encontram-se os sistemas de gêneros, com seus diferentes gêneros interagindo uns com os outros.

Nesse contexto, estou sugerindo que, por meio de um projeto de letramento, é possível reproduzir dentro de um Sistema de Atividade Escolar (SAE) um segundo, no

nosso caso, um Sistema de Atividade Jornalístico (SAJ), com seu próprio sistema de gêneros, o qual, quando desenvolvido naquele primeiro contexto, dá lugar ao que estou chamando de “Sistema Híbrido de Atividade”, neste caso, um Sistema de Atividade Jornalístico-Escolar (SAJE).

Em relação a um Sistema de Atividade Escolar, pode-se citar o conhecimento como sendo um de seus propósitos e, como motivo, tudo que os termos “ensinar” e “aprender” englobam, ou seja, tornar possível aos alunos adquirir um corpo de conhecimentos, valores e atitudes úteis e relevantes para suas vidas, de tal forma a ajudá-los a desenvolver suas capacidades individuais e seu senso de cidadania. Um Sistema de Atividade Jornalístico, por seu turno, teria como alguns de seus propósitos/motivos prover informações, entreter e também influenciar a opinião e o comportamento das pessoas de acordo com sua tendência editorial. Muitos deles, especialmente os maiores e mais poderosos, também teriam como propósito/motivo a obtenção de lucros por meio de anúncios publicitários e venda de assinaturas.

Em relação ao Sistema de Atividade Jornalístico-Escolar, nos termos em que estou considerando nesta análise, o que ocorre é um acúmulo dos propósitos/motivos de ambos os sistemas de atividade, conforme os dados de pesquisa irão demonstrar. Assim, além de ter o propósito/motivo de seu próprio sistema de atividade – ensinar e aprender – os sujeitos (especialmente, professores e alunos) também se apropriaram do propósito/motivo de outro sistema de atividade (o SAJ) que eles estavam reproduzindo, já que, além de ensinar e aprender, eles, tal como os sujeitos do sistema reproduzido, também tinham como finalidade informar pessoas, entretê-las, influenciar suas opiniões, direcioná-las para determinadas ações etc.

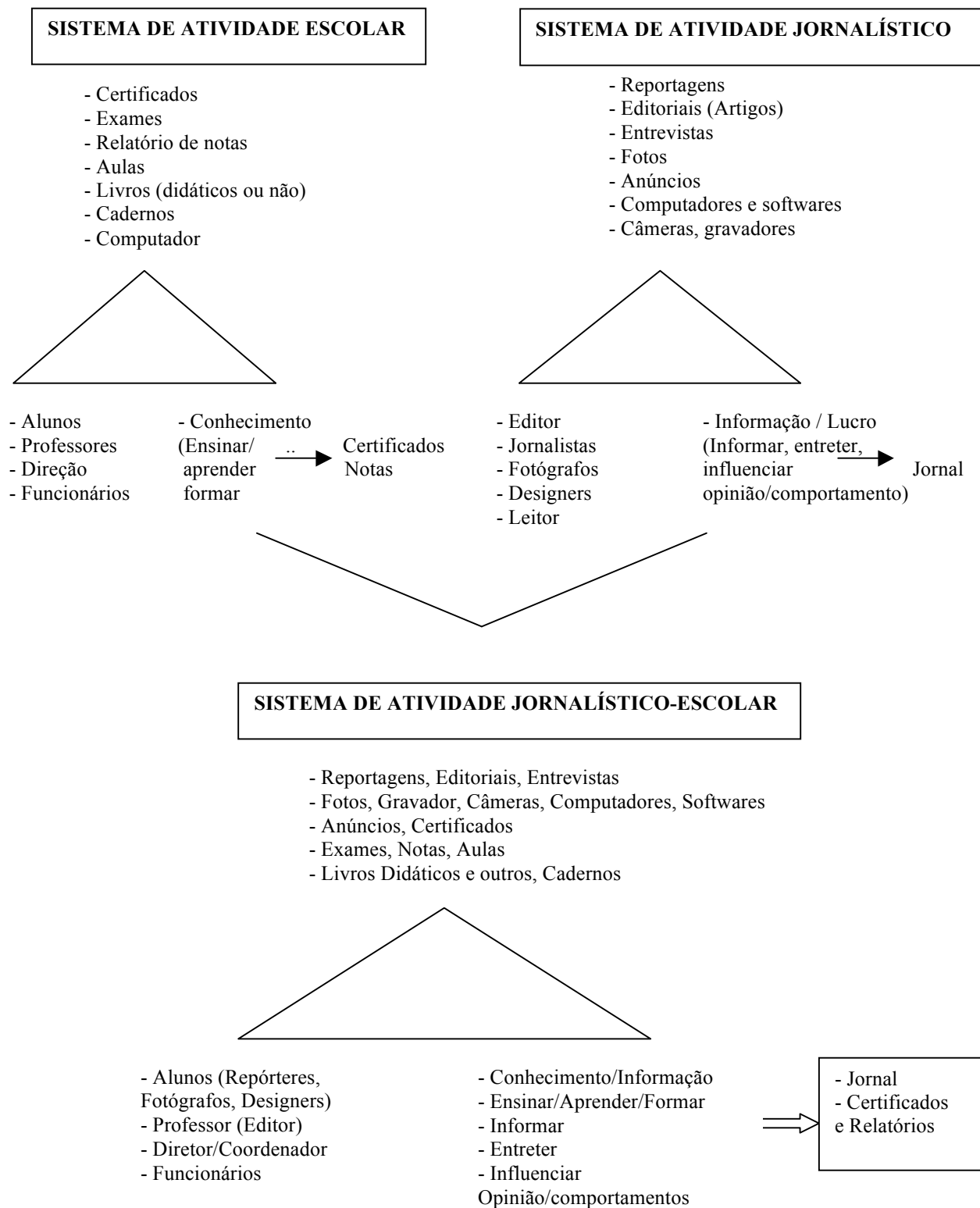
Quanto aos sujeitos no Sistema de Atividade Jornalístico-Escolar, estes também agiram como sujeitos híbridos, já que, além do papel de estudantes e professores, estes passam a desempenhar também papéis típicos de um Sistema de Atividade Jornalístico, tais como os de repórteres, fotógrafos, editores, designers etc. Assim, por exemplo, no processo de escrita de uma reportagem sobre a proibição do namoro dentro do prédio escolar, os estudantes agiram como tais quando debateram o problema em sala de aula; mas também agiram como repórteres quando foram gravar entrevista com a Diretora e quando

entrevistaram outros estudantes e os professores, a fim de obter todas as versões da polêmica em questão, comportamento que é bastante típico de jornalistas.

Da mesma forma, os estudantes, na busca de seus objetivos – tanto escolares como jornalísticos – fizeram uso de uma gama de ferramentas materiais - os instrumentos mediadores, como proposto por Russell (1997) -, próprias tanto de um como de outro sistema de atividade. Dessa forma, alguns deles eram típicos do Sistema de Atividade Escolar – cadernos, livros didáticos, quadro-negro, provas, aulas, etc -; alguns outros eram característicos de um Sistema de Atividade Jornalístico – gravadores, câmeras, transcrições, reportagens, editoriais, softwares de design, etc – e alguns outros eram comuns em ambos os sistemas de atividade, tais como computadores, internet, dicionários, textos escritos.

Nos termos das categorias de Russell, a figura seguinte pode ilustrar essa hibridização entre o Sistema de Atividade Escolar e o Sistema de Atividade Jornalístico, mostrando como resultado o Sistema de Atividade Jornalístico-Escolar:

Figura 3 – Hibridização entre dois sistemas (SAE e SAJ)



Como se pode verificar, quase todos os elementos dentro de cada categoria do Sistema de Atividade Jornalístico são agregados pelo Sistema de Atividade Escolar, quando da reprodução daquele por este, dando assim origem ao que estou denominando sistema de atividade híbrido. Ressalvado o propósito/motivo “lucro” que caracteriza a grande parte dos Sistemas de Atividades Jornalísticos, seu propósito (informação) e seus demais motivos (informar, entreter, influenciar) são integrados ao novo sistema de atividade emerso (SAJE). Da mesma forma, os papéis tradicionalmente desempenhados pelos sujeitos de um Sistema de Atividade Escolar ficam acumulados com aqueles do Sistema de Atividade Jornalístico, permitindo que alunos e professora transitem entre os papéis de um sistema e de outro. Ou seja, um aluno age, em alguns momentos, como um designer, um repórter ou um entrevistador. Um professor atua, também, como um editor ou um fotógrafo.

As implicações dessa mixagem, que serão tratadas mais particularmente no próximo capítulo, traduzem-se em uma reconfiguração da aula de língua portuguesa, que, em virtude do sistema de atividade externo que passa a ser mobilizado no contexto escolar, adquire uma nova dinâmica, pautada pela busca da concretização de objetivos próprios daquele sistema de atividade que está sendo reproduzido. Ao mesmo tempo, o Sistema de Atividade Escolar, embora reconfigurado, continua a mobilizar suas categorias específicas, ou seja, seus sujeitos continuam agindo sob a motivação e os objetivos do sistema escolar e buscando resultados deste, muito embora movidos também pelo propósito/motivo e pelo resultado desse outro sistema. Nesse cenário, o ensino de língua dá-se de uma forma eminentemente dialógica, na qual as alternâncias de papéis e a multiplicação de objetivos e instrumentos mediadores apenas intensificam as relações dialógicas desse sistema hibridizado.

Não se trata, portanto, de conceber a língua dentro de um “caráter puramente potencial”, em que é considerada apenas “a relação existente entre os elementos dentro da língua, e não a relação existente entre o enunciado e a realidade”, conforme criticava Bakhtin (2000, p. 346) relativamente à linguística, e como tem sido corrente no ensino tradicionalista de língua materna. A mobilização desse outro sistema de atividade tem como função social justamente dar centralidade aos motivos e às ferramentas concretas da prática

social, no caso em questão, da prática social de se produzir um Jornal Escolar. Assim, quando os alunos escrevem um artigo de opinião para o projeto do jornal, isso não será só um exercício, um texto próprio do sistema de atividade escolar para ser analisado e avaliado pelo professor enquanto índice de aprendizagem, mas será um texto produzido para atingir uma função social de outro sistema, no caso, a de ser publicado para, dessa forma, obter a “adesão dos espíritos” (PERELMAN, 2005), influenciando, assim, a opinião e o comportamento das pessoas. De outro ângulo, como parte do Sistema de Atividade Escolar, esse mesmo texto será **também** um exercício e poderá ser submetido a análises linguísticas, tal como ocorreu no projeto do jornal, em que o objetivo primeiro (propósito/motivo) era o ensino da escrita, por meio do reconhecimento, compreensão e produção de gêneros diversificados, especialmente dos gêneros argumentativos.

3.1.2 Reproduzindo a dinâmica de um Sistema de Atividade Jornalístico

Ainda que saibamos serem diversificadas as motivações e os condicionamentos que definem suas linhas de atuação, pode-se dizer que o Sistema de Atividade Jornalístico, por sua natureza investigativa, seja especialmente propício a dinamizar a participação de seus sujeitos no “diálogo social”, em que os diversos discursos, julgamentos e entonações convivem de forma tensa e perturbada (BAKHTIN, 2002). Por isso mesmo, a reprodução desse sistema na escola por meio de um projeto de letramento multiplica para seus participantes – especialmente para os alunos – as situações de interação e, conseqüentemente, as relações dialógicas inerentes a ambos os sistemas.

Segundo Noblat (2000, p. 21) “um jornal é ou deveria ser um espelho da consciência crítica de uma comunidade em determinado espaço de tempo. Um espelho que reflita com nitidez a dimensão aproximada ou real dessa consciência. E que não tema jamais ampliá-la”. Ampliar essa realidade ou possibilitar que mais matizes, mais nuances, mais complexidades, mais discursos e vozes sejam aí retratadas é o que torna o jornalismo um instrumento a favor da consolidação da democracia. Conforme esclarece Melo (2003, p. 145), “é no bojo das democracias construídas pela Revolução Norte-Americana (1976) e pela Revolução Francesa (1789) que a liberdade de imprensa ganha legitimidade política,

ensejando modelos que se reproduziriam em várias partes do mundo”. Entretanto, esse autor ressalva que, no Brasil, essa liberdade constitui um privilégio das elites nacionais, uma vez que a esmagadora maioria da população permanece à margem desse processo, pois “deixam de usufruir tanto da prerrogativa da livre expressão quanto do direito de ter acesso à informação que os habilita à plena cidadania e consequentemente à participação integral na vida democrática (MELO, 2003, p. 147).

Além disso, outra questão limitadora da democracia no trato da informação refere-se ao conteúdo ou à “pauta” em torno da qual são elaborados os jornais. Para Melo (1994, apud RODRIGUES, 2000, p. 214):

Uma constatação é a de que os grandes jornais e outros veículos jornalísticos geralmente estruturam sua cobertura no sentido de legitimar os *núcleos de poder* (...) O fluxo noticioso rege-se pela atuação das instituições hegemônicas e marginaliza os núcleos de arregimentação e mobilização comunitária. Tais entidades, evidentemente mais próximas da vivência dos leitores, ficam excluídas do fluxo noticioso, passando a figurar apenas quando surgem problemas de grande repercussão (greves, acidentes, catástrofes).

Isso nos remete a Barton e Hamilton (2000, p. 07), quando enfatizam que as práticas de letramento são modeladas por instituições sociais e por relações de poder, e que, por isso mesmo, alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros. Nessa linha, Gee (1996, p. 9-10) defende que a língua(gem) está inarredavelmente ligada à ideologia e, por isso, não pode ser analisada ou compreendida fora dela. Dessa forma, qualquer ação social humana (prática social) está inerentemente atrelada a teorias tácitas que fortalecem ou enfraquecem pessoas e grupos de pessoas.

Durante o projeto do jornal, não apenas o fluxo noticioso foi definido pelos próprios alunos, mas também a direção, o alinhamento desse fluxo. Em um contexto em que, geralmente, a hierarquia é bem marcada, havendo uma tendência para a monologização, representada pelas vozes dos sujeitos posicionados em uma posição dominante, no caso, direção e professores, os alunos puderam, de certa forma, desafiar essas relações de poder. Isso já ficou evidente no início do projeto do jornal, quando eu e a

professora colaboradora pensávamos que o jornal iria girar em torno da problemática da biblioteca da escola, tema que havia sido definido pelos professores e direção para ser desenvolvido desde o início do ano. Entretanto, o curso seguiu por outro caminho, no qual os alunos agiram como timoneiros que iam rumando os objetos das matérias jornalísticas para questões que julgavam mais urgentes ou que pareciam movê-los de uma forma mais vigorosa. Essa motivação, como se verá mais adiante, envolvia quase sempre um engajamento pessoal traduzido seja pela vontade de denunciar, seja pelo desejo de questionar, reivindicar ou, simplesmente, de se fazer escutar.

Faraco (2006) nos lembra, citando as “forças centrípetas” aludidas por Bakhtin, que as vontades sociais de poder tentarão sempre estancar, por gestos centrípetos, o movimento centrífugo, por meio da submissão da heterogeneidade discursiva à monologização, ao estancamento do diálogo. A produção do Jornal Escolar, ao mobilizar um sistema de atividade jornalístico, orienta-se por um movimento centrífugo, uma vez que favorece a multiplicação de relações dialógicas, pois é da própria natureza desse sistema a busca de versões diversas, a procura pelas diferentes perspectivas, pelas posições antagônicas em relação a uma mesma questão. Assim, a reprodução desse outro sistema acaba por favorecer a subversão de poderes no sistema de atividade em que os alunos de fato atuam. Acostumados a cumprir determinações, a receber ordens, a seguir regras, sem espaço para questionar, os alunos inserem-se em um ambiente de grande heterogeneidade discursiva, cuja decorrência é a reflexão para a tomada de posição.

Por isso, concordo com Rodrigues (2000, p. 214), quando diz que a entrada dos diferentes gêneros jornalísticos na escola como objetos de ensino-aprendizagem cria “condições para que os alunos construam os conhecimentos linguístico-discursivos requeridos para a compreensão e produção desses gêneros, caminho para o exercício da cidadania, que passa pelo posicionamento crítico diante dos discursos”. Reproduzir um Sistema de Atividade Jornalístico na escola representa, portanto, uma oportunidade rica para democratizar não apenas a informação, mas a própria produção dela, permitindo a seus realizadores eleger os temas e as questões cuja divulgação lhes parece relevante, interessante ou necessário para sua realidade particular.

De acordo com Russell (1997, p. 533), “um conjunto central de problemas na pesquisa atual sobre a escrita é analisar como os escreventes desenvolvem e exercem agência, identidade, voz – e Poder – em face do que parecem ser forças hegemônicas sociais ou linguagens sociais”⁴⁹. Esse autor sugere, por meio da teoria da atividade de gênero que ele desenvolve, que

Alunos enquanto indivíduos sentem as contradições entre e dentro dos sistemas de atividade da escola e da sociedade como duplos impasses sobre se devem se envolver primariamente como consumidores de ferramentas (conhecimento) commodificadas em gêneros distantes de uma profissão ou disciplina, para se colocarem na periferia desses sistemas de atividade, ou se se tornam envolvidos ativamente na vida desse sistema por meio de uma participação intensa – jogando-se de cabeça por meio da leitura/escrita desses gêneros, para fazer a diferença tanto quanto para tirar uma nota⁵⁰ (Ibid., p. 533-534).

O que estou sugerindo aqui é que, ao invés de estar na periferia de outro sistema de atividade, os alunos se tornem parte dele – mesmo que não em um sentido formal -, e não apenas leiam ou escrevam seus gêneros, mas também façam isso como ação social, ou seja, tendo um propósito/motivo outro que não a escolarização e buscando um resultado real além de uma nota. Acredito que os Projetos de Letramento são o caminho para reproduzir esses sistemas de atividade dentro do sistema de atividade da escola.

Reproduzir na escola novos sistemas de atividade com suas próprias práticas sociais por meio de projetos de letramento implica dizer que os reais interesses da vida dos alunos e os usos da escrita devem ser os dois parâmetros para a concretização do projeto. Segundo a publicação “Apprendre la citoyenneté avec la presse et la télévision”

⁴⁹ No original: “One central set of problems in current writing research is analyzing how writers develop and exert agency, identity, voice – and Power – in the face of what appear to be hegemonic social forces or social languages”

⁵⁰ O autor refere-se, aqui, mais especificamente a estudantes universitários, os quais já se veem às voltas com as especificidades de uma carreira potencialmente escolhida. Entretanto, creio ser possível expandir a assertiva para alunos de ensino médio e fundamental, especialmente no Brasil, onde não há um período de tempo institucional próprio dedicado a preparar os alunos para a escolha de uma carreira, tal como ocorre em outros países. No original: “(...) individual students feel the contradictions between and among activity systems of school and society as double binds about whether to involve themselves primarily as consumers of a discipline’s or profession’s commodified tools (knowledge) in distant genres, to place themselves on the periphery of its activity system, or to become involved actively in its life through deeper participation – to throw themselves into it through the reading/writing of its genres, to make a difference as well as make a grade”.

(DUPOIZAT et al, 1996, p. 71), as pessoas se interessam primeiramente por aquilo que lhes diz respeito, que é próximo de si, sendo isso o que, em jornalismo, significa a chamada “lei da proximidade”. Portanto, no caso do Sistema de Atividade Jornalístico-Escolar reproduzido, foram os estudantes que decidiram sobre o que escrever, quem seriam os leitores, quantas sessões o jornal teria, quais fotos e quais manchetes seriam apropriadas para seus propósitos, qual design preferiam etc. Da mesma forma, a grande maioria dos gêneros eram escritos ou envolviam a escrita e a leitura de textos, os quais eram, em grande parte, relacionados à vida, à rotina e à realidade dos alunos.

3.2 A Teoria Enunciativo-discursiva de Bakhtin

Como vimos, a produção de um Jornal Escolar, ao mobilizar, dentro da escola, um sistema de atividade jornalístico, contribui para a multiplicação de relações dialógicas. Além da própria natureza da atividade de produzir um jornal, que implica uma heterogeneidade discursiva como resultado da diversidade e/ou contraposição de pontos de vista, o fato de essa atividade estar inserida em um sistema de atividade escolar faz com que as contradições desse ambiente se prestem a evidenciar essa heterogeneidade, encaminhando para uma abordagem crítico-reflexiva da linguagem.

Para Bakhtin (2000, p. 345), “a relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados”, tendo como referência o todo da interação verbal. Embora o diálogo, ou o evento da interação face a face, seja o exemplo mais evidente da relação dialógica, esta não pode jamais ser reduzida àquela. É o plano dos sentidos que define se há ou não relações dialógicas entre dois enunciados, sendo que o sentido é infinito, não existe “em si” mesmo, já que “deve sempre estar em contato com outro sentido para revelar os novos momentos de sua infinidade” (Ibid., p. 386). Assim, mesmo enunciados separados um do outro no tempo e no espaço e que nada sabem um do outro, se confrontados no plano do sentido, revelarão relações dialógicas (BAKHTIN, 2000).

Bakhtin manifesta sempre uma preocupação com a compreensão reducionista do termo dialogismo e com a concepção equivocada das relações dialógicas, que não podem, segundo ele, ser reduzidas às “relações lógicas ou às concreto-semânticas, que por

si mesmas carecem de momento dialógico” (BAKHTIN, 1981, p. 159). Conforme enfatiza o autor, “as relações dialógicas, embora pertençam ao campo do discurso, não pertencem a um campo puramente linguístico do seu estudo” (Ibid., p. 158), sendo impossíveis entre os elementos no sistema da língua, ou seja, entre os elementos sintáticos, entre os morfemas ou entre as palavras no dicionário.

Para elucidar o conceito bakhtiniano, Faraco (2006, p. 64) nos explica que:

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la.

Assim, as relações dialógicas são inerentes ao enunciado, que, segundo Bakhtin, constitui um elo na cadeia da comunicação verbal de uma determinada esfera. Sobre esse aspecto, Bakhtin esclarece que:

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra ‘resposta’ é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. (BAKHTIN, 2000, p. 316)

Segundo Tinoco (2008, p. 177), “a abordagem dialógica dos projetos, ao valorizar os aspectos sócio-históricos, os saberes locais, os recursos disponíveis, ocasiona importantes alterações no processo de construção dos saberes, entre as quais o reposicionamento identitário de professores e estudantes”. Em um projeto de letramento em que se reproduz na escola outro sistema de atividade, tal como o que ora proponho, as relações dialógicas tornam-se ainda mais complexas, emergindo, ora de um, ora de outro

sistema de atividade, em um processo em que cada sujeito tem, para usar as palavras de Bakhtin (2000), um papel “ativo” no processo de comunicação verbal

Ao analisar a dialogização enunciativa na obra de Bakhtin, Dahlet (2005, p. 56) frisa que o ganho teórico do dialogismo bakhtiniano é, sem dúvida, notável, uma vez “que tem consequências imediatas na maneira de conceber o discurso, como uma ‘construção híbrida’, (in)acabada por vozes em concorrência e sentidos em conflito”. Já o conceito de polifonia foi cunhado por Bakhtin na sua obra “Problemas da poética de Dostoiévski”, em que Bakhtin fez um estudo da prosa romanesca desse autor. Bezerra (2005, p.194), ao analisar este conceito bakhtiniano, destaca que:

a polifonia se define pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço do romance, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciência equipolentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo.

Bakhtin contrapõe essa perspectiva dialógica e polifônica ao modelo monológico em que não se admite a existência da consciência responsiva e isônoma do outro, já que este é descartado como entidade viva, falante e veiculadora das múltiplas facetas da realidade social (Ibid., 192).

Ao conceber o enunciado como um elo da cadeia verbal, como uma “resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera”, Bakhtin (2000, p.316) se contrapõe à perspectiva de Saussure que concebe o enunciado (a fala), como um ato puramente individual, como uma combinação absolutamente livre das formas da língua. Na concepção bakhtiniana, nenhum enunciado, de forma geral, pode ser atribuído apenas ao locutor, porque é produto da interação dos locutores e, num sentido mais amplo, o produto de toda esta situação social complexa em que surgiu (BAKHTIN, 2000). O conceito de linguagem em Bakhtin/Volochinov (1995) é, portanto, concebido enquanto enunciação, interação; daí porque a necessidade de seu enfrentamento com um instrumental diferente do da linguística saussuriana ou da estilística tradicional, que constituem os dois pólos que vão dar continuidade às questões de método e ao delineamento do dialogismo (BRAIT, 2005).

Segundo Bakhtin/Volochinov (1995, p. 145), “a unidade real da língua que é realizada na fala (Sprache als Rede) não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo”. Seria, portanto, sobre essa unidade que todas as categorias básicas da linguística deveriam ser reexaminadas. O diálogo, contudo, no sentido bakhtiniano, não se resume àquele caracterizado pelas réplicas de uma interação face a face, que seria o exemplo mais concreto e visível da relação dialógica. Ele vai muito além, pois segundo os autores, qualquer enunciação, até mesmo aquela imobilizada na escrita, constitui uma resposta a alguma coisa e é construída como tal, ou seja, nada mais é que um elo na cadeia dos atos de fala (Ibid., p. 98).

Em *Discurso na Vida e Discurso na Arte*, Volochinov/Bakhtin (1976, p. 11), ao discorrer sobre o enunciado, enfatizam que este, ao contrário da abstração linguística,

nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação. Quanto cortamos o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo – tudo que nos resta é uma casca linguística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato.

É por isso que uma abordagem da linguagem de cunho meramente linguístico só consegue lidar com “palavras nuas, abstratas, e com seus componentes igualmente abstratos (fonéticos, morfológicos, etc)” e não alcança o conteúdo total do discurso nem tampouco o seu valor ideológico (Ibid.)

Todos esses ensinamentos e essas premissas teóricas em relação aos estudos da linguagem serviram para nortear a pesquisa de campo que realizamos e, da mesma forma, irão balizar a análise que iniciarei mais adiante. Considero que, para inserirmos o ensino de língua materna, especialmente dos gêneros do discurso, na perspectiva bakhtiniana, é preciso encontrarmos uma forma de reproduzir ou, ao menos, simular essa reprodução, da situação concreta em que os gêneros são produzidos. Isso porque, como ressaltam Bakhtin/Volochinov, a comunicação verbal nunca poderá ser compreendida nem tampouco explicada fora desse vínculo com a situação concreta (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995).

Por tudo isso, parece-me que, por meio dos Projetos de Letramentos e, na proposta específica que apresento, a partir da reprodução na escola de outros sistemas de

atividades, pode-se chegar a uma configuração de ensino e, no caso deste estudo, uma reconfiguração da aula de língua materna, afinadas com os pressupostos bakhtinianos, uma vez que a sistemática de trabalho que aí predomina toma como ponto de partida as práticas sociais.

3.3 A apropriação de gêneros jornalísticos no projeto do Jornal

No Brasil, muitos dos livros didáticos de língua materna têm dedicado muitos capítulos ao ensino de gêneros jornalísticos⁵¹ diversificados, tais como Artigos de Opinião, Editoriais, Charges, Reportagens, como visto, por exemplo, em Cereja e Magalhães (2003), sem apresentar, contudo, uma maior preocupação no que se refere aos contextos e situações de produção e recepção desses textos. Conforme esclarecem Jurado e Rojo (2006, p. 45), esses gêneros acabaram sendo escolarizados, ou seja, retirados de sua esfera de produção/circulação/recepção de origem e recolocados em outra situação de produção, “em uma esfera que tem fim específico de ensino de um objeto escolar”. A esse respeito, Soares (2003) assevera que o problema não está nas mudanças sofridas por essas práticas de letramento ao entrarem na escola, uma vez que elas são inevitáveis, mas no nível de distanciamento entre o modo como operam dentro e fora dos muros escolares, que, segundo a autora, deve ser tanto quanto possível minimizado.

Segundo Mendonça e Bunzen (2006), existe uma lacuna entre as práticas de letramento realizadas na escola e aquelas típicas de outras instituições/instâncias sociais, uma vez que, em geral, não está entre os objetivos da escola contemplar essa diversidade de usos culturais da escrita. Tal postura acaba por sedimentar um enfoque da linguagem baseado apenas na relação existente entre os elementos dentro do sistema da língua, que é justamente uma das maiores críticas de Bakhtin (2000, p. 297), pois, como ensina esse grande pensador, “as pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente linguística), ou combinações de palavras, trocam enunciados

⁵¹ Parece-me que a escolha desses gêneros é um esforço de seguir um enfoque pedagógico crítico que é esperado e recomendado em contextos escolares, sobretudo após a publicação de documentos oficiais como os PCN (BRASIL, 1998) e a LDB (BRASIL, 1996), bem como de trazer gêneros de outras esferas de produção e circulação que não a escola.

constituídos com a ajuda de unidades da língua – palavras, combinações de palavras, orações”. Numa direção parecida, Vigotsky (2003, p. 104), ao falar sobre o desenvolvimento de conceitos científicos na infância, critica o ensino direto de conceitos e dos significados das palavras, salientando que o professor que tenta fazer isso não obtém, geralmente, qualquer resultado além do “verbalismo vazio” e da “repetição semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo”. Para Bakhtin/Volochinov (1995, p. 124), a ordem metodológica para o estudo da língua deve partir das formas e dos tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que aquela se realiza e, só então, deve-se partir para o exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

Um aluno que escreve um artigo de opinião ou uma reportagem apenas como exercício para ganhar nota, seja lendo as instruções do livro didático e/ou a partir da explicação do professor, tem, normalmente, uma motivação e uma finalidade circunscritas à escola, ao Sistema de Atividade Escolar. Os elementos interacionais envolvidos na produção desse texto em seu contexto de origem – situação de produção, interlocutor, contexto de recepção e circulação – ficam geralmente apagados ou são desprezados na prática escolar. Nesse caso, o objetivo, como explicita Bunzen (2006, p. 148), é simplesmente disciplinar, já que o aluno escreve apenas para cumprir uma exigência do professor, não havendo, portanto, uma “preocupação sociointerativa explícita”. Por outro lado, se essa mesma atividade é inserida em um projeto de letramento como o que desenvolvemos, onde o Sistema de Atividade Jornalístico foi reproduzido, a atividade deixa de ser simplesmente escolar e passa a operar também segundo as motivações e finalidades desse outro sistema de atividade.

Dessa forma, tendo essa nova motivação, ou seja, o propósito/motivo de um Sistema de Atividade Jornalístico (informar, entreter, formar opinião etc), os alunos – juntamente com a professora – realizam as atividades buscando não apenas a nota, no caso do aluno, e a avaliação, no caso do professor, mas também um resultado próprio do sistema reproduzido, no caso, a publicação de um jornal impresso. Para exemplificar, vejamos como isso ocorre no caso da seguinte Notícia escrita por um grupo de três alunos, na Seção Esportes (p. 8, do Jornal Escolar, 1º número):

DECEPÇÃO NO CAMPEONATO MARIANO DE FUTSAL

Repórteres: José Lemos, Geovane Vaz, Almir Soares

No dia 18 de outubro, a escola EE. Pedro Wolf enfrentou a Escola Marcolino Guedes pelos Jogos Marianos, organizados pela Universidade Santa Maria (USM). No dia do jogo, houve muitos imprevistos, como atrasos de jogadores importantes, jogadores que se machucaram durante a partida (o pivô José Lemos e o ala Frederico), e outros fatos que influenciaram a derrota da escola Pedro Wolf. “O time da escola Pedro Wolf se comportou muito mal”, declarou o torcedor Breno Fonseca, do 3º B. “Não foi o esperado; esperava um pouco mais do time; faltou espírito esportivo, garra e dedicação”, acrescentou. E com isso o time do Marcolino Guedes soube aproveitar o nervosismo dos jogadores do Pedro Wolf e ganharam com o placar de 5x2. Com a vitória, o time do Marcolino continua no campeonato e o Pedro Wolf se despede do campeonato no 1º jogo. Vários jogadores da escola Pedro Wolf se decepcionaram com a derrota, principalmente a torcida que estava presente, sem contar o treinador Ismael que estava esperando uma boa atuação do time; ele queria muito ganhar esse campeonato que, por pouco, não foi do Pedro Wolf no ano passado.

Observa-se que, para produzir essa Notícia, os alunos que a escreveram inseriram-se efetivamente no contexto de sua produção, ou seja, uma partida de futebol realizada em um campeonato da cidade. Nesse caso, foi preciso que eles atuassem como repórteres, tal qual os “sujeitos” do SAJ - para que pudessem responder às perguntas básicas do lide (quem – o que – quando – onde – como e por que) (FARIA e ZANCHETTA, 2005), de forma a prestar ao público leitor do jornal as informações que julgavam importantes e interessantes. Para isso, assistiram ao jogo e entrevistam os jogadores, o público e o treinador de um dos times, obtendo, assim, material para a produção do texto.

No caso dessa Notícia, percebe-se ainda a reprodução pelos alunos de certo estilo próprio do discurso jornalístico futebolístico, como se vê, por exemplo, no uso do presente histórico com valor de passado e na metáfora indicada pelo verbo “despedir” no trecho: “o Pedro Wolf **se despede** do campeonato no 1º jogo”. A utilização dessa metáfora desportiva corresponderia, no dizer de Russell (1997), às “formas com palavras” assimiladas do outro sistema de atividade em que os alunos se inseriram. Segundo Russell (1997, p. 519),

um indivíduo pode se apropriar de alguma ferramenta-em-uso, alguma forma com palavras, de um novo (para ele) Sistema de Atividade e usá-lo em um Sistema de Atividade em que ele opera – sem apropriar-se do propósito/motivo e da identidade (subjetividade) do novo Sistema de Atividade.⁵²

Entretanto isso não ocorreu, pois, por meio da reprodução do Sistema de Atividade Jornalístico na escola, esses alunos se apropriaram efetivamente de um dos propósitos/motivos daquele e, de certa forma, também da identidade (subjetividade) dos sujeitos que atuam nesse sistema. Isso ocorreu ao desempenharem o papel de repórteres desportistas, seja para entrevistar os personagens da reportagem, seja para escrever, ou tentar escrever, a notícia desportiva, nos moldes em que os repórteres o fazem. Nesse caso, os alunos se apropriaram do gênero Notícia para tentar reproduzi-lo, imitá-lo em suas características, a partir dos objetivos e motivos específicos de um sistema de atividade jornalístico. Entretanto, como se verá mais adiante, essa apropriação, durante um projeto em que se reproduz um sistema de atividade jornalístico na escola, pode também se caracterizar como uma subversão do gênero com vistas a atender motivações já existentes⁵³.

Outro aspecto aqui presente refere-se à escolha do tema para a produção do gênero Notícia, que, na perspectiva dos Projetos de Letramento, deve se originar, como afirma Kleiman (2000), de um interesse real na vida dos alunos. Assim, escrever sobre o campeonato mariano de futebol foi uma decisão dos próprios alunos desse grupo, uma vez que o tema mantinha estreita relação com as próprias práticas sociais desses estudantes, todos esportistas, sendo dois deles jogadores de futebol. Isso reforça o alerta feito por Corti e Souza (2005, apud BUNZEN, 2006, p. 158) aos professores no sentido de que os jovens e adultos que frequentam o ensino médio não estão apenas no espaço familiar e na escola, mas participam também de muitas outras redes e grupos de socialização, nos quais também

⁵² No original: “Notice that an individual might appropriate some tool-in-use, some way with words, from a new (to her) activity system and use it in AC activity system in which she already operates – without appropriating the object/motive and the identity (subjectivity) of the new activity system”.

⁵³ Assim ocorreu com algumas reportagens produzidas para o Jornal Escolar, quando estas deixaram de ser um relato objetivo e neutro de um fato para adquirir um tom denunciativo ou reivindicativo. Embora as motivações sejam diferentes, ambas – seja a que imita, seja a que subverte o gênero - são mobilizadoras de atividades e direcionam os alunos para a apropriação do gênero que se pretende ensinar.

constroem aprendizados, identidades e projetos de vida. Portanto, ao se desprezar essa integralidade, a escola perde a oportunidade de dialogar com esses jovens e com sua visão de mundo.

Ainda que desempenhando papéis de sujeitos pertencentes a outro sistema de atividade, esses mesmos alunos continuavam, entretanto, sendo sujeitos do Sistema de Atividade Escolar e, por isso mesmo, também tinham um propósito/motivo e buscavam um resultado próprio do sistema de atividade da escola, ou seja, respectivamente, a aquisição de um corpo de conhecimentos – a competência escrita de textos de um gênero - e a obtenção de notas e certificados. Assim, embora trabalhando para a publicação de um jornal, esses alunos também produziam muitos gêneros de sala de aula, ou, como Russell define (Ibid., p. 530), os “gêneros que se desenvolvem dentro de um sistema de atividade educacional para operacionalizar o ensino e a aprendizagem”. Nesse contexto, para a produção do gênero Notícia, vários gêneros de sala de aula entraram em cena, tais como Aulas Expositivas, Livro Didático, Notas de Caderno; e outros lhe sucederam como as Avaliações e os Relatórios de Notas preparados pela professora.

Com essa explanação, quero sugerir que a reprodução de outro sistema de atividade, por meio de projetos de letramento, dentro do sistema de atividade escolar é uma forma de dar aos alunos a perspectiva retórica necessária para considerar os gêneros como situações reais e situadas, para que o gênero seja, nas palavras de Miller (1994, p. 153), “mais do que uma entidade formal”, tornando-se “pragmático, totalmente retórico, um ponto de conexão entre a intenção e o efeito, um aspecto da ação social”. Assim, quer quando o gênero é apropriado segundo as motivações do sistema reproduzido, ou seja, quando ele é “imitado”, quer quando é apropriado para atender motivações já existentes, ou seja, quando é subvertido, os objetivos do sistema de atividade da escola são também atendidos.

CAPÍTULO 4 - GÊNEROS E VOZES NO PROJETO DO JORNAL ESCOLAR

A produção de cada um dos gêneros no projeto do Jornal Escolar foi impulsionada quase sempre por questões pujantes, vividas no contexto escolar pelos alunos. Assim, por exemplo, a partir de um mesmo problema vivenciado pelos alunos – no caso, a existência de uma regra que proibia o uso do boné⁵⁴ no recinto da escola –, vários gêneros foram sendo gerados consecutivamente. Entretanto, para que isso ocorresse, foi preciso direcionar as atividades dialogicamente, de tal forma que cada gênero fosse um “elo da cadeia verbal” (BAKHTIN, 2000), ou seja, que cada um fosse, de certa maneira, uma resposta ao anterior, já que, conforme ilumina Bakhtin/Volochinov (1995, p. 113), “toda palavra comporta *duas faces*” e “é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém”.

Veremos, ao longo deste capítulo, como a prática social de se produzir um jornal, quando levada para a sala de aula via projeto de letramento, irá desencadear uma série de mudanças na configuração da aula de Português, especialmente no que se refere ao ensino de gêneros em geral e ao ensino de gêneros argumentativos em particular. Essa nova configuração implicará também, como se verá, em uma nova dinâmica para o uso de alguns pressupostos do conceito das Sequências Didáticas, concebido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

4.1 Produzindo gêneros em uma “Sequência de Atividades”

A identificação de uma polêmica local, no caso a entrada em vigor de uma regra da escola que proibia o uso do boné dentro do recinto escolar, foi o pontapé inicial para desencadear uma Sequência de Atividades encadeadas cujo ponto final foi a produção de um artigo de opinião para publicação no jornal. Assim, a **discussão em sala de aula**

⁵⁴ Conforme já mencionado (V. Nota 28), desde o início daquele ano letivo, foi implementada uma medida na escola segundo a qual ficava proibido o uso do boné dentro do espaço escolar, inclusive fora da sala de aula. A medida gerou, na generalidade dos alunos, inclusive das meninas, um sentimento de enorme insatisfação e revolta.

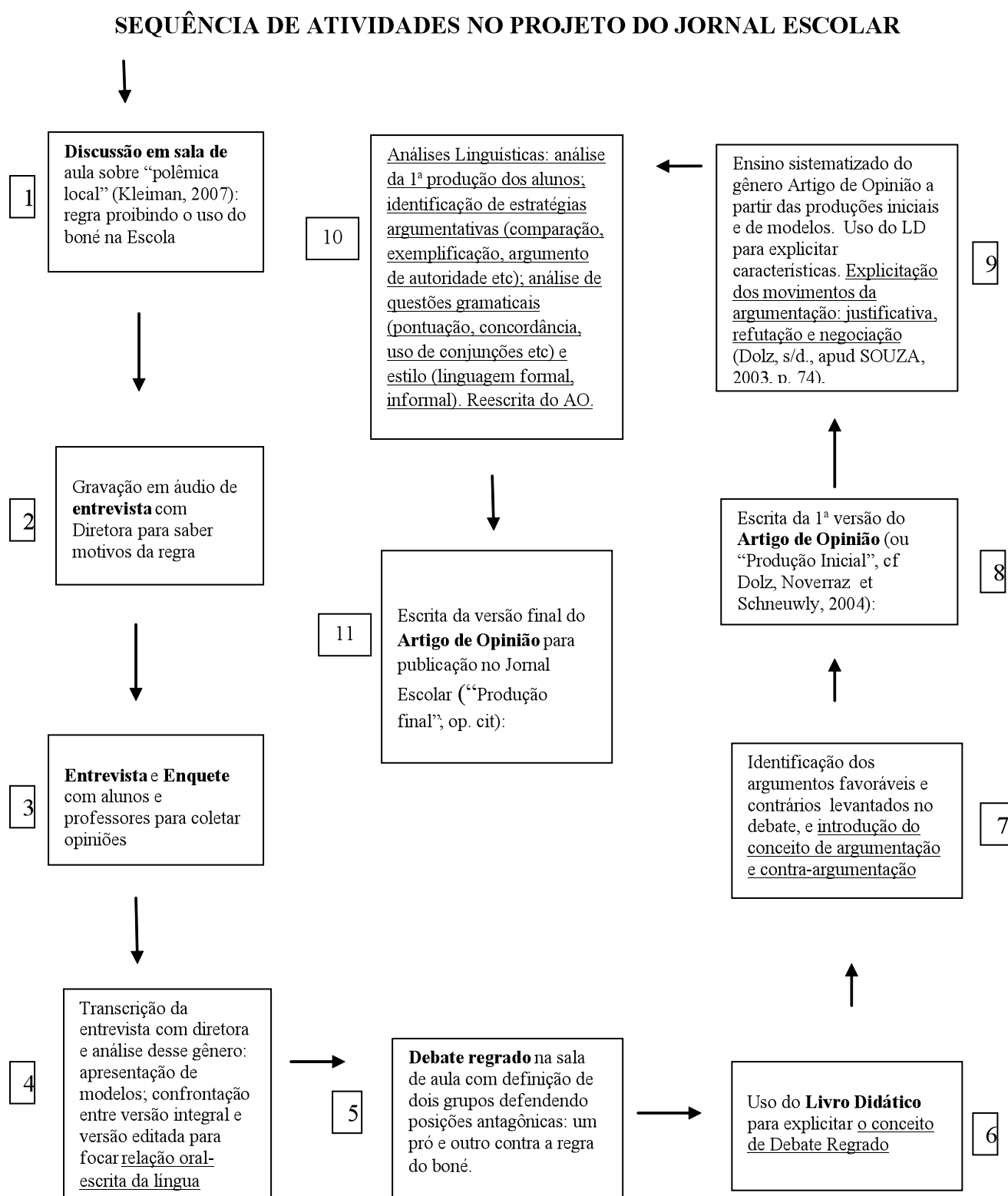
encaminhou para a **entrevista** com a diretora do estabelecimento para saber as razões do estabelecimento da regra; que levou, por sua vez, à realização de entrevistas com professores e de uma **enquete** entre os alunos para coletar mais opiniões sobre o tema; seguiu-se um **debate regrado** em sala de aula para confrontar as posições antagônicas; o qual, por sua vez, culminou na elaboração do **artigo de opinião** e, depois, da **reportagem** sobre o mesmo tema, cujo acabamento foi a elaboração das **manchetes, chamadas de primeira página e legendas fotográficas**.

Apenas nessa sequência, que girou em torno de um único tema, é possível identificar pelo menos nove⁵⁵ diferentes gêneros (sem contar os gêneros de sala de aula: aulas, exercícios, notas de caderno etc), que foram emergindo e sendo produzidos e/ou trabalhados pelos alunos como que em uma decorrência “natural”. No entanto, essa aparente naturalidade é, na verdade, resultado da hibridização ocorrida entre o Sistema de Atividade Escolar e o Sistema de Atividade Jornalístico, que, ao se imbricarem, foram demandando ações – gêneros – de ambos os sistemas de atividade. Assim, o estabelecimento de uma norma institucional da Escola (a proibição do uso do boné) deu origem a reações dos alunos – respostas no conceito bakhtiniano - provocadas pela inserção no outro sistema de atividade em que ora atuavam – o jornalístico. Essa inserção traduziu-se na produção alternada de gêneros escolares e não-escolares, pois além dos gêneros jornalísticos, foram necessárias também atividades “típicas” de uma aula de português para sistematizar o ensino dos vários elementos necessários ao processo de escrita do artigo de opinião e de sua publicação no jornal. Isso confirma o postulado por Kleiman (2006a, p. 35), quando diz que “a prática social é compatível com o trabalho analítico necessário para a sistematização, domínio e controle dos saberes, inclusive o conhecimento dos gêneros envolvidos nessa prática, para o desenvolvimento de competências para a vida adulta”.

O esquema seguinte consegue ilustrar detalhadamente toda essa sequência, durante a qual foram realizadas inúmeras atividades e produzidos vários gêneros para, finalmente, se atingir o objetivo final: a produção do gênero Artigo de Opinião:

⁵⁵ Para facilitar a visualização, esses gêneros foram destacados em negrito no parágrafo anterior.

Figura 4 – Sequência de Atividades na produção do artigo de opinião no projeto do jornal



Diferentemente das Sequências Didáticas concebidas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em que um único gênero é escolhido para ser desenvolvido, essa “Sequência de Atividades”, por estar inserida em um projeto de letramento, parte de uma prática social, qual seja, a produção de um Jornal Escolar. Conforme se verifica no esquema acima, essa dinâmica faz com que o gênero Artigo de Opinião seja trabalhado em meio a uma cadeia de diversos outros gêneros (Entrevista, Enquete, Aula de Português, Livro Didático, Debate Regrado etc) que também contribuem para sua realização. São, portanto, como passos a serem galgados até que o gênero Artigo de Opinião seja finalmente concretizado e possa, assim, alcançar a sua função social: a publicação em um jornal.

Por se tratar de um Jornal Escolar, diferentemente do Sistema de Atividade Jornalístico propriamente dito, o gênero passa, em algumas etapas dessa sequência, por um processo de ensino sistematizado, próprio do Sistema de Atividade Escolar, daí porque dissemos, no capítulo anterior, que esses dois sistemas se hibridizam e seus elementos ficam multiplicados. Ao mesmo tempo, nesse percurso, os demais gêneros produzidos são igualmente ensinados de forma sistematizada, o que é especialmente facilitado tendo em vista que a produção do Jornal Escolar lhes confere autenticidade e contextualização, tal como ocorreu, nessa sequência, com o gênero Entrevista e o gênero Debate Regrado.

Apesar de ter a prática social como ponto de partida, uma vez que está inserida em um projeto de letramento, a Sequência de Atividades de que nos valem para a produção do gênero Artigo de Opinião também utiliza alguns pressupostos das Sequências Didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tal como visto na sequência de número 8, que corresponde ao conceito de Produção Inicial, e na de número 11, que corresponde ao de Produção Final. Além disso, as sequências de números 9 e 10 corresponderiam à etapa dos Módulos das Sequências Didáticas, conforme formulado por esses autores. Ocorre, portanto, uma dinamização dos elementos desse conceito que, inseridos em um projeto de letramento, adquirem uma vitalidade e um dinamismo próprios do trabalho com projetos, que não ocorre quando o eixo orientador do ensino é o gênero em si mesmo.

O fato de dois sistemas de atividade serem mobilizados simultaneamente resulta em uma multiplicação generalizada de interações e de relações dialógicas, já que, conforme expusemos no Capítulo 3, ocorre, no sistema hibridizado, um acúmulo dos elementos de

cada um dos sistemas mobilizados pelas ações didáticas. Isso faz com que, aos papéis de aluno e professora, sejam adicionados outros do sistema reproduzido, como, no caso do jornal, o de repórter, redator, revisor, fotógrafo, designer etc. Da mesma forma, o propósito/motivo e os instrumentos mediadores também ficam duplicados, fazendo com que esses mesmos alunos e professora lidem com instrumentos mediadores que são característicos do sistema jornalístico e busquem atingir objetivos deste último, mas também, ao mesmo tempo, sigam preservando aqueles característicos de seu próprio sistema – o escolar. É essa “variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve” que vai determinando a “variedade dos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2000, 291).

Segundo Bakhtin (Ibid, p. 301), a escolha de um gênero de discurso “é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc”. Portanto, se os alunos estão atuando sob a égide de dois sistemas de atividade – o escolar e o jornalístico –, é uma decorrência lógica o fato de que irão produzir gêneros desses sistemas⁵⁶ ou “esferas de comunicação verbal”, na denominação bakhtiniana. Na seção seguinte, irei demonstrar detalhadamente como essa Sequência de Atividades foi se desenrolando e como ela se prestou ao ensino de gêneros argumentativos, em geral, e do gênero Artigo de Opinião em particular.

4.1.1 O ensino de gêneros argumentativos a partir de uma polêmica local

Logo no início do projeto, quando perguntados sobre as seções que pretendiam fazer constar do jornal, alguns alunos sugeriram uma seção de críticas, para que pudessem criticar a atitude “autoritária”, segundo eles, da direção da escola em impor uma regra com

⁵⁶ Na verdade, embora se possa dizer que a aprendizagem/ produção de textos de gêneros, durante o desenvolvimento do projeto, se insira no âmbito desses dois sistemas de atividade, há que se ressaltar que o acesso ou contato dos alunos com gêneros de outros sistemas de atividade foi bem mais além, como por exemplo, o acesso a instrumentos legais (Leis Municipais, Leis trabalhistas, Contratos), governamentais (Plano Diretor, Prouni), Legislativos (Audiência Pública), esportivos (Regras esportivas), artísticos (Estilos Musicais).

a qual não concordavam absolutamente. Este foi o gancho⁵⁷ que utilizamos, a professora-colaboradora e eu, tanto para direcionar os alunos para a correta denominação, identificação e características do gênero em questão (no caso, o artigo de opinião), quanto para criar oportunidades de continuar abordando a questão, sob uma perspectiva crítica, dialógica e reflexiva. Vemos, nesse caso, que foi a prática social que viabilizou a exploração do gênero, e não o contrário (KLEIMAN, 2006a). Ou seja, foi porque os alunos gostariam de ter um espaço no jornal para escrever uma crítica e manifestar seu sentimento de revolta em relação à proibição do boné que o gênero Artigo de Opinião veio à tona e começou a ser trabalhado⁵⁸.

A providência seguinte para continuar a sequenciar a produção desse gênero foi sugerir aos alunos que fossem gravar entrevista com a Diretora da escola, para tentarem descobrir as razões do estabelecimento/imposição da regra. Nessa entrevista, a Diretora elencou uma série de motivos para a implementação da regra, tais como a existência de guerrinhas de bonés, a possibilidade de esconder objetos dentro deles, o dever da escola em preparar o aluno para a sociedade (já que o uso desse acessório era proibido em vários ambientes) etc. Por iniciativa própria, os alunos saíram, em seguida, à procura de outras opiniões, realizando entrevista com professores e outros alunos sobre o tema, chegando, inclusive, a fazer uma pequena enquete durante o recreio para averiguar o grau de insatisfação entre os alunos. Na sequência, realizamos um debate regrado em sala de aula,

⁵⁷ Sobre esse aspecto, Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 161), ao defenderem o trabalho com projetos com crianças, esclarecem que “o professor, observando o potencial da ideia para estimular o trabalho intelectual e o crescimento pelo grupo como um todo, entra em cena para reafirmar a ideia em uma linguagem mais clara e mais empática e, assim, torna o insight operante para as crianças, uma espécie de fagulha intelectual para conversas e ações adicionais pelo grupo”. Creio que essa atitude vale para o trabalho com projetos de um modo geral, já que, normalmente, o professor é o membro mais preparado, “maduro e experiente” (DEWEY, 1947) do grupo.

⁵⁸ Embora pareça um feliz acaso com que eu e a professora Marisa nos defrontamos, considerando nossa intenção de ensinar gêneros argumentativos por estes fazerem parte do conteúdo programático destinado a esse nível de ensino, havia ainda uma gama de outras questões que podiam se prestar, tanto quanto a questão do boné, a desencadear uma sequência como esta, tais como: a proibição do namoro na escola (que foi também objeto de reportagem no segundo número do jornal); a exigência do uso completo do uniforme; o direito do aluno de obter autorização para fazer estágio (outro objeto de reportagem do segundo jornal); as limitações de atuação do grêmio da escola etc. Acredito que polêmicas e conflitos sempre têm lugar em qualquer ambiente coletivo, especialmente na escola, onde a hierarquia é bem marcada e os interesses nem sempre convergem. O mais importante, nesse caso, é que o professor saiba identificar, a partir do contexto local e da interação com os alunos, essas situações pujantes capazes de dar dinamicidade e sentido a uma sequência didática tal qual a que aqui descrevo.

disponibilizando aos alunos para discussão diversos textos sobre o assunto, tais como artigos de opinião de psicólogos e estudantes, levantamentos feitos na internet sobre a regulamentação da questão em outras escolas e a própria transcrição da entrevista gravada com a diretora (V. Anexo B).

Para deixar bem evidenciadas as posições em confronto, a turma foi dividida em três grupos: Grupo Pró-Boné - que iria defender a revogação da regra vigente e, portanto, a permissão do uso do boné na escola; Grupo Contra-Boné - que iria defender a regra vigente, defendendo a sua manutenção⁵⁹; e Grupo Observador – que iria apenas observar o debate e, ao final, deveria avaliar qual dos dois grupos tinha convencido mais e, portanto, vencido o debate. Ao propormos essa atividade, tínhamos como motivação o cumprimento do programa escolar relativo ao ensino do texto argumentativo, conforme previsto nos Capítulos 11, 13 e 31 (V. Anexos C, D e E) do Livro Didático de Cereja e Magalhães (2003), adotado para a turma e, por consequência, o ensino de um dos elementos centrais na composição de textos argumentativos: antecipar e refutar os argumentos contrários por meio da contra-argumentação. Pretendíamos levar os alunos a perceber e assimilar esse movimento dialógico de trazer à baila os argumentos do lado contrário com a intenção principal de refutá-los, para, dessa forma, fortalecer e fazer prevalecer os próprios argumentos.

Conforme nos explica Bakhtin/Volochinov (1995, p. 108), “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, (...) somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar”. Ao gravarem a entrevista com a diretora, os alunos desempenharam o papel de repórteres que vão em busca das versões de um fato, ou seja, realizaram uma atividade típica do Sistema de Atividade Jornalístico, dialógica por excelência. Penetraram, portanto, na corrente de comunicação desse outro sistema e, a partir daí, deram início a um diálogo, no sentido bakhtiniano, com os diversos interlocutores envolvidos na situação (direção,

⁵⁹ Como praticamente toda a turma defendia a revogação da regra, foi difícil convencer os alunos do Grupo Contra a defender um ponto de vista com o qual não concordavam pessoalmente. Contudo, explicamos que o debate era apenas um exercício para que os dois lados da questão pudessem ser apresentados e que o fato de se colocarem em uma perspectiva contrária à que tinham, ou seja, na perspectiva da direção da escola, iria ajudar a todos a perceber também a outra face do problema.

alunos, professores) e, mesmo, com outros envolvidos de forma menos aparente, mas com influência determinante, que ressoam nos posicionamentos de administradores e professores: a sociedade e suas convenções sociais; especialistas (psicólogos); outras instituições de ensino etc.

O processo de escutar as ressonâncias dialógicas características do multidiscurso social, ou seja, de escutar e compreender as múltiplas vozes circulantes naquele contexto (BAKHTIN, 2002), permitiu aos alunos ampliar a sua visão do problema, de forma a enxergarem nele outras dimensões que não apenas aquelas que lhes eram evidentes. Foi essa “orientação dialógica”, própria a todo **discurso vivo** (BAKHTIN, Ibid), o que permitiu, para surpresa de muitos, que o Grupo Contra, designado a defender a manutenção da regra do boné (posição diversa a que os integrantes defendiam pessoalmente) durante o Debate Regrado, pudesse incorporar efetivamente esse papel e defender com convicção a posição assumida pela direção da escola, fazendo, assim, oposição ao outro Grupo (contrário à regra) e defendendo a proibição do boné.

Assim, na defesa de sua posição, foram levantados pelo Grupo Contra os seguintes argumentos:

1. a existência de regra idêntica em outras escolas;
2. o comprometimento da higiene, pois alguns alunos usam o boné para esconder os cabelos sujos;
3. a existência de guerrinhas de boné que resultam em brigas;
4. a possibilidade de se esconder coisas (drogas, inclusive) debaixo do boné;
5. a necessidade de que a escola prepare os alunos para a sociedade, acostumando-os às regras de comportamento e etiqueta;
6. a limitação que o boné impõe ao campo visual do professor, dificultando-lhe observar alunos que não prestam atenção e até dormem e aluno com olhos vermelhos⁶⁰;

⁶⁰ Aqui a utilização da expressão “olhos vermelhos” faz alusão a uma característica relacionada ao uso de drogas como a maconha, por exemplo.

7. o fato de que a escola, enquanto instituição, não tomaria tal decisão se não fosse pelo próprio bem dos alunos, ainda que a vontade destes fosse sacrificada.

Por sua vez, em oposição, o Grupo Pró-boné levantou os seguintes argumentos contra a manutenção da regra:

1. o boné é um acessório como outro qualquer, como brinco e pulseiras para meninas, por exemplo, cujo uso não é proibido;
2. o uso do boné não determina o bom ou mau desempenho do aluno;
3. a necessidade de se respeitar o estilo de cada um, já que o uso de acessórios faz parte da cultura do aluno: roqueiros se vestem de preto, skatistas usam boné, Emos usam franjas etc;
4. o desrespeito à democracia, uma vez que a regra foi uma imposição e em nenhum momento foi discutida com os alunos;
5. o desperdício de tempo de uma funcionária que, ao passar o dia fiscalizando uma “bobagem”, poderia estar se dedicando a tarefas mais necessárias.

E, ainda, os seguintes contra-argumentos para rebater os argumentos levantados pelo grupo oponente, alegando que:

1. guerrinhas poderiam ser feitas com estojos, papel ou com qualquer outro objeto;
2. existem vários e melhores lugares para se esconder coisas, como a mochila ou bolsos de calça, por exemplo;
3. o responsável pela preparação para a sociedade deve ser a família e não a escola;
4. a limitação do campo visual também poderia ser feita pela franja comprida, por exemplo, que, por esse raciocínio, também deveria ser proibida;
5. o fato de usar ou não boné em nada influencia a atenção ou o envolvimento do aluno com a aula.

Como assevera Bakhtin (Ibid, p. 88), “em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa”. Essa interação possibilitou que o discurso dos alunos se confrontasse com outros, especialmente o da direção, ao qual fazia oposição evidente, e lhes permitiu identificar, a partir da ressonância de outras vozes, elementos que se somaram à sua compreensão inicial da questão. Esse aspecto foi traduzido especialmente no êxito do Grupo Contra, que, a princípio reticente quanto à possibilidade de desempenhar com propriedade o papel que lhe foi designado, conseguiu assimilar e, portanto, defender os argumentos elencados pela direção e por outros interlocutores (autores de artigos, diretores de outras escolas), de forma muito bem-sucedida, mesmo que essa posição não correspondesse à que defendia efetivamente.

Assim, quando da primeira produção do artigo de opinião, realizada logo após o debate, os alunos tiveram condições de divisar com mais nitidez, a partir dos diversos argumentos que vieram à tona nesse percurso dialógico, as distintas faces da questão. Portanto, além de elencar fundamentos para sustentar seu próprio ponto de vista, os alunos também expuseram em seus textos os argumentos contrários ao que defendiam. Em todos os 17 textos escritos nessa primeira produção, foram mencionados argumentos contrários e favoráveis ao uso do boné, entretanto o posicionamento dos alunos foi marcado de forma diferenciada. Em 8 dos textos, os alunos se posicionaram nitidamente a favor do uso do boné na escola; em 5 deles, os alunos não se posicionaram nem a favor nem contra o uso do boné propriamente, mas contra a forma antidemocrática com que a regra foi estabelecida, já que a opinião dos alunos não foi consultada; e em 4, os alunos defenderam uma saída negociada entre as duas partes, como no texto da aluna Luíza, do 2º A, reproduzido a seguir:

O uso do boné na escola

Muitas escolas não permitem que os alunos usem boné. Mas esta regra não é bem aceita por todos os alunos.

Os alunos não entendem o porquê dessa regra e não veem nenhum mal no uso do boné. Alguns usam o boné para se proteger do sol e outros apenas como enfeite mesmo.

A direção já entende esta regra do regimento da escola de outra forma. Os professores acham que o boné impede o contato visual com o aluno. Os diretores dizem ter muitos problemas com brigas por causa de roubo de bonés e brincadeiras fora de hora.

Nenhum dos lados está feliz com a situação. Se os dois lados cedessem em alguns pontos poderia haver um acordo entre direção e alunos. Talvez se os alunos deixassem de usar o boné dentro da sala de aula e a direção passasse a permitir o boné nos intervalos e na educação física, esta regra seria mais respeitada pelos alunos que usam boné e a direção perderia menos tempo cuidando dessa questão.

Esses dados confirmam a análise de Kleiman quando, ao examinar textos de alunos em um concurso de produção de artigos de opinião, observou que a tomada de posição foi bem mais acentuada quando a escolha do tema recaiu sobre alguma questão controversa que estava efetivamente perturbando o tecido social:

Em outras palavras, foram os alunos que, confrontados com alguma situação que dividia a turma, a escola ou a cidade, conseguiam por o gênero a serviço de sua necessidade de tomar partido e de se manifestar politicamente, assim tornando um exercício de uso — ou tentativa de uso do gênero— em uma prática social (KLEIMAN, 2007, p. 15)

O fato de o tema escolhido para a escrita do artigo de opinião estar relacionado a uma polêmica com uma implicação direta na vida dos alunos deu-lhes uma perspectiva retórica que possivelmente não teria sido alcançada se a temática do texto não estivesse inserida nesse contexto de conflito⁶¹. Com a possibilidade de escrever no jornal e, assim, de

⁶¹ Não basta que o tema seja próximo à realidade dos alunos, é preciso também que esteja “incomodando”, “perturbando o tecido social” (KLEIMAN, 2007). Prova disso foi um debate regrado que realizamos logo no início do projeto, quando eu e a professora Marisa estávamos à procura de um gancho para oportunizar o ensino de gêneros argumentativos e a escrita do Artigo de Opinião. O tema do debate escolhido pelos alunos

tornar pública a sua insatisfação e até, quem sabe, de mudar a situação⁶², os alunos passam a ter uma nova motivação e uma postura mais engajada na escrita do gênero Artigo de Opinião, até mesmo a ponto de proporem, tal como no texto de Luíza, uma solução negociada para o conflito.

Segundo Koch (2002, p. 15), quando se confere especial relevo à função social da linguagem, esta “passa a ser encarada como forma de ação, **ação sobre o mundo dotada de intencionalidade**, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade” (grifos no original). Essa autora ressalta ainda que mais importante do que a preocupação de levar o aluno ao conhecimento da gramática de sua língua é conduzi-lo ao “desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social” (KOCH, 2002, p. 15-16). Para tanto, é necessário alcançar a real compreensão da linguagem, que, segundo Bakhtin/Volochinov (1995, p. 99), “confunde-se com uma tomada de posição ativa a propósito do que é dito e compreendido”, diferentemente da “compreensão passiva”, que se atém apenas à “percepção do componente normativo do signo linguístico, isto é, pela percepção do signo como objeto-sinal” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995). Atuando sob essa perspectiva e, a partir desse movimento dialógico de hibridização de dois sistemas de atividade levado a cabo durante o projeto, foi possível desenvolver com os alunos, de forma contextualizada e significativa, conceitos fundamentais para a escrita de um artigo de opinião, tais como a tese, a argumentação, a fundamentação e a contra-argumentação, como detalharei nas próximas seções.

foi Ter ou não uma conta no Orkut. Embora tivéssemos distribuído textos com opiniões divergentes sobre o assunto, o debate foi muito diferente do realizado posteriormente em relação ao boné, isso porque os alunos, em sua generalidade, tinham opiniões muito próximas sobre o assunto, o qual, por sua vez, não constituía nenhum motivo de conflito nos contextos pessoais dos alunos.

⁶² Veremos no capítulo seguinte como esse aspecto, ou seja, a possibilidade de contribuir para transformações no ambiente escolar, é de fato considerado pelos alunos e, em alguns casos, alcançado ao longo do projeto de elaboração do jornal.

4.2 As vozes em diálogo e o discurso interno persuasivo na produção das reportagens para o jornal

A categoria da linguagem única é uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização linguística, das forças centrípetas da língua. A língua única não é dada, mas, em essência, estabelecida em cada momento da sua vida, ela se opõe ao discurso diversificado” (BAKHTIN, 2002, p. 81)

Uma das maiores e mais reiteradas críticas de Bakhtin à Linguística e a seus estudiosos era “o menosprezo pelo papel ativo do outro no processo de comunicação verbal e a tendência de passar ao largo desse processo” (BAKHTIN, 2000, p. 292). A crítica de Bakhtin enfatizava a falta de compromisso dessa concepção com uma visão política e ideológica que deveria perpassar os estudos da linguagem, considerando-se esta como a expressão viva e maior da interação dos seres humanos em uma sociedade. Segundo esse autor, essa concepção tradicionalista dos estudiosos da língua, além de distorcer o “quadro real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2000, p. 292), contribuía para “os processos de centralização sócio-política e cultural” (BAKHTIN, 2002, p. 81). Por outro lado, segundo esse autor:

A estratificação e o plurilinguismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se; ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua; ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação. (Ibid., p. 82)

As forças centrífugas estariam diretamente ligadas à “consciência linguística, real, saturada de ideologia, participante de um plurilinguismo e de uma plurivocidade autêntica” (Ibid, p. 84). Assim, ao desenvolvermos o projeto do jornal, procuramos trabalhar a linguagem numa perspectiva dialógica e polifônica, a fim de que se fizessem ouvir as múltiplas vozes circulantes naquele ambiente discursivo. Por isso mesmo, o artigo de opinião e a maioria das reportagens produzidas pelos alunos constituíram-se em textos altamente polifônicos, em que muitas vozes emergiram, e os diálogos entre os discursos deixaram-se claramente entrever (BARROS, p. 2005). Esta situação ilustra bem o que

Faraco (2006, p. 56), citando Bakhtin, chama de dialogização social, ou seja, o encontro sociocultural de diferentes vozes e a dinâmica que se estabelece entre elas, no caso do Artigo de Opinião, uma dinâmica de contraposição ou polemização ocorrida entre o discurso dos alunos e o discurso da direção da Escola.

Na reportagem “Aquecimento Global: nosso destino em risco”⁶³, os alunos do 2º B abordam os problemas ambientais que poderão advir de uma lei, recém-aprovada à época na Câmara Municipal, permitindo a instalação de um pólo industrial às margens de um rio que fornece água para toda a cidade. É possível visualizar aí como a exploração desse tema durante o processo de produção de uma reportagem para o jornal escolar possibilitou um trabalho sob o ponto de vista do dialogismo e da polifonia, fazendo emergir uma multiplicidade de vozes circulantes naquele contexto relativamente à mesma questão. A presença das citações diretas dos entrevistados no texto deixam esse aspecto ainda mais claro, conforme se verifica no seguinte trecho da reportagem:

⁶³ V. Anexo A para texto na íntegra.

O aquecimento global preocupa diretamente a população na medida em que seus efeitos são sentidos pelo meio ambiente. As mudanças afetam a todos, seja aos grandes ou pequenos poluidores, portanto a nossa região também está sendo afetada. **Segundo Pedro Pereira**, Agrônomo, Biólogo e Jornalista do IJD, muita coisa vai mudar com esse terrível desastre ambiental. “A temperatura em Ivinópolis está em torno dos 20 graus anual e, em 40 anos, passará para 26 graus; isso significa verões muito mais longos”. Segundo ele, um dos impactos será uma mudança na agricultura, pois Ivinópolis produz frutas temperadas, que precisam de clima relativamente frio e isso mudará. (...) **Posição diferente é a da Vereadora Flávia Alves, que declara:** “A gente está fazendo com que a cidade cresça e nós aprovamos uma área no sentido que já tem indústrias como a Santher, para crescer daqueles lados”. “A cidade tem que crescer, é natural que eles queiram um novo pólo industrial. Originalmente, esse pólo seria às margens da Fernão Dias, o que era uma boa ideia, porque está longe da cidade; não tem rios ali, seria o local ideal, mas os vereadores aprovaram uma cláusula que prevê que o bairro da Gariroba seja o novo pólo”, **diz Pedro**. O NAPA – Núcleo de Apoio ao Professor e Aluno – considera que aquela região que vai ser transformada em pólo industrial vai ser um dos maiores impactos que vai acontecer no Rio Araguari tanto nas margens quanto na mata, que deveria ser preservada, no mínimo, em 30 metros. “A questão é que a construção desse pólo destruirá a mata siliar, portanto não se terá sustento para a margem, causando a erosão. Isso diminui a profundidade do rio dando maior velocidade à água. Em dias sem chuva, o rio vai secar e, em dias chuvosos, haverá transbordamento”, **afirma Miriam Moura, do NAPA (...)**

Essa reportagem foi a prova também de que é possível e eficaz abordar grandes questões, como a do aquecimento global, a partir de uma perspectiva local, situada (CANAGARAJAH, 2000; HERNANDEZ, 2001; KLEIMAN, 2000; FREIRE, 1987). O processo das várias entrevistas marcadas, realizadas e transcritas pelos próprios alunos envolveu-os diretamente com os problemas ambientais de sua realidade local e contribuiu para dar-lhes uma visão ampliada de sua realidade.

Ao entrevistar autoridades e especialistas em meio ambiente, os alunos tornaram-se mais conscientes da gravidade do problema e puderam perceber também como um mesmo fato é visto e/ou justificado de formas divergentes pelos diferentes atores envolvidos na questão, desvelando, mais uma vez, as relações dialógicas presentes nos diferentes discursos. Assim, ao confrontar a entrevista com uma vereadora da cidade, que apoiou a criação do pólo industrial às margens do rio, com as entrevistas dadas por

especialistas do meio ambiente, como o guarda-florestal e o biólogo entrevistados, que se manifestaram totalmente contrários à criação desse pólo, os alunos formaram seu próprio convencimento a partir do plurilinguismo social, ou seja, da “consciência da diversidade das linguagens do mundo e da sociedade” (BAKHTIN, 2002, p. 134). As relações lógicas concreto-semânticas dessas interações tornaram-se altamente dialógicas porque os enunciados aí produzidos materializaram-se no discurso efetivo de todos os interlocutores enquanto “autores” que expressam uma posição (BAKHTIN, 1981, p. 159) na corrente da comunicação verbal.

Esse processo resultou em uma “compreensão responsiva ativa” dos alunos caracterizada pelo “discurso internamente persuasivo”, ou seja, aquele que reside nas fronteiras, é centrífugo e permeável às bivocalizações e hibridizações, e não pelo “discurso autoritário”, aquele que exige o reconhecimento e assimilação independente do grau de sua persuasão interior para a consciência (BAKHTIN, 2002, p. 143). Exemplo disso é o trecho dessa reportagem em que, após a citação direta da fala da vereadora alegando que foram realizadas várias agendas públicas para discutir o assunto, os alunos praticamente desconsideraram esse argumento ao iniciar o enunciado seguinte com uma ressalva que confronta aquele argumento, conforme mostra o excerto abaixo:

Segundo a vereadora Flávia Alves, o projeto foi aprovado por unanimidade, pois os vereadores participaram de reuniões com a população e com o prefeito. “Tivemos uma palestra com técnicos, gente que entende mais do que a gente do plano diretor; tiveram várias associações, entidades, que fizeram agendas públicas, inclusive aqui na Casa”, afirma a vereadora. **Porém, poucas pessoas sabem dos impactos que nossa região irá sofrer.** (Jornal da EEPW, 2006, nº 2, p. 05) (Grifos meus)

O quadro seguinte oferece uma ilustração da dinâmica estabelecida entre as vozes sociais em conflito em relação à polêmica da aprovação da lei que cria o Pólo Industrial da cidade no bairro de Gariroba (área de preservação ambiental), bem como da posição tomada pelos alunos em face desse embate, a qual se deixou entrever na linha da reportagem publicada:

Quadro 3 – Vozes sociais em evidência na reportagem “Aquecimento Global: nosso destino em risco”

Título da Reportagem: AQUECIMENTO GLOBAL: NOSSO DESTINO EM RISCO		
Argumentos favoráveis à lei aprovada Vozes ⁶⁴ : Vereadora entrevistada	Argumentos contrários Vozes: Biólogo, Guarda Florestal e Representante do Napa (Núcleo de Apoio a Professores e Alunos)	Linha da Reportagem: corrobora argumentos contrários Vozes: alunos autores da reportagem
<ul style="list-style-type: none"> - A cidade vai crescer - Já há outras indústrias no local - Projeto foi aprovado por unanimidade na Câmara - Houve reuniões com a população e com o Prefeito - Houve palestra com técnicos, associações e entidades 	<ul style="list-style-type: none"> - O Distrito Industrial será criado em local de preservação ambiental - O pólo ia ficar em outro bairro originalmente - Pólo vai impactar fortemente o Rio Araguari - As matas não serão preservadas em 30 metros como deveriam - Resultará na destruição da mata ciliar, causando erosão - Haverá transbordamento do Rio 	<ul style="list-style-type: none"> - A situação da água piorará no município - Poucas pessoas sabem dos impactos que a região irá sofrer - As empresas são gananciosas - As empresas deveriam abrir mão de um pouco de lucro - O mundo está em alerta para o aquecimento global, mas os políticos de Ivinópolis não parecem estar - A nova lei vai contra os preceitos de preservação ambiental e coloca o ecossistema em perigo.

A manchete e a chamada dessa reportagem, que foi inclusive a matéria com principal destaque na capa do 2º Jornal, demonstram bem o alinhamento dos alunos em relação ao tema, conforme se verifica a seguir:

O MUNDO EM ALERTA QUANTO AO AQUECIMENTO GLOBAL, MAS... E OS POLÍTICOS DE IVINÓPOLIS?!!!

Vereadores aprovam lei orgânica que vai contra todos os conceitos de preservação do Rio Araguari, pondo assim nossa vida e o ecossistema em perigo. (Leia mais na pág. 05) (Jornal da EEPW, 2006, nº 2, p. 01)

⁶⁴ Estamos utilizando o termo “vozes”, neste caso, para fazer referência aos discursos revozeados por esses sujeitos, no caso da vereadora, o discurso do “progresso econômico”, do “desenvolvimento” etc; e, no caso, do guarda florestal, do biólogo e do representante do Napa, o discurso “ambientalista”, do “aquecimento global”, da “deprecação e do perigo representados pelo progresso”.

Nesse caso, podemos identificar aquilo que Bakhtin (1981) chama de uma “combinação de muitas vozes (um corredor de vozes) que amplia a compreensão” (FARACO, 2006, p. 65), e o que aquele autor denomina de compreensão responsiva ativa. Segundo Bakhtin (2000, p. 290):

O ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor.

Assim, a compreensão responsiva ativa dos alunos que entrevistaram a vereadora e escreveram a reportagem materializou-se na sua discordância ou descrença no conteúdo do enunciado da vereadora, conforme se demonstrou há pouco. Isso se refletiu no texto quando os alunos endossaram, ainda que não tão diretamente, os argumentos elencados pela outra parte – a dos ambientalistas –, deixando divisar, ao final da reportagem, o posicionamento por eles adotado, conforme se observa no seguinte trecho:

(...) A causa provável para essa falta de ações efetivas contra esse desagradável fenômeno é o fator econômico para algumas empresas; não seria necessário apenas investigar, mas também boa vontade das empresas e que elas abrissem mão de uma porcentagem de lucro (Jornal da EEPW, 2006, nº 2, p. 05).

Nesse caso, mais importante do que defender um ou outro lado, é ter “escutado” todos os “discursos circulantes”, ou seja, ter tocado “os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação”, de forma a se tornar “participante ativo do diálogo social” (BAKHTIN, 2002, P. 86). Apenas assim, pode-se chegar a uma conclusão própria, à verdadeira autoria do enunciado. Segundo nos explica Faraco (2006, p. 83), na perspectiva bakhtiniana, “autorar” é “orientar-se na atmosfera heteroglótica; é assumir uma posição estratégica no contexto da

circulação e da guerra das vozes sociais; é explorar o potencial da tensão criativa da heteroglossia dialógica; é trabalhar nas fronteiras”.

No Sistema de Atividade Escolar, no qual um dos propósitos/motivos é o ensino e a formação do aluno consciente, participativo e autônomo (PCN, 1998), é evidente o favorecimento, por meio da reprodução de outro sistema de atividade via projeto de letramento, da inserção dos alunos nessa teia de fios dialógicos e a relevância disso para a formação de sua consciência ideológica. Outro exemplo disso é a seguinte reportagem produzida por 5 alunas do 2º ano B, na Seção Escola, página 4, do 2º número do Jornal:

NAMORO NA ESCOLA: CERTO OU ERRADO?

Repórteres: Alda, Alice, Fabiana, Ellen e Roberta

Um dos assuntos mais discutidos entre os alunos é sobre o namoro e o “ficar” na escola. As opiniões são diversas; a direção não concorda, porque causa constrangimento aos pais e a alguns alunos. Mas, mesmo assim, a maioria dos alunos é a favor. Segundo Joana, Coordenadora da EEPW, “o namoro é incompatível na escola, porque se trata de menores de idade, que devem ter o acompanhamento dos pais”. Ela declara que, “embora haja alguns alunos maiores de idade, a Escola tem que obedecer às diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente”. Segundo Joana, não é possível abrir exceções, pois sempre há aqueles que abusam. Já os alunos consideram que o namoro na escola pode ocorrer, desde que haja limites, como, por exemplo, permitir o namoro apenas nos períodos da entrada e saída da escola, bem como no intervalo. Além disso, acham que apenas o namoro pode ser permitido na escola e não o “ficar”, pois a mudança constante de parceiros pode causar constrangimento e até brigas. Segundo Ticiania, aluna do 2º A, deveria haver um acordo entre alunos e direção; “a Escola poderia promover um debate para que os dois lados pudessem expor suas opiniões”, declara a aluna. No dia 1º de junho, aconteceu um debate entre os alunos dos terceiros A e B sobre esse tema, no qual eles destacavam vários pontos, como o de que é mais fácil a direção ter controle permitindo o namoro, mas dando limites. Poderia, por exemplo, permitir apenas mãos dadas, abraços e “selinhos”, pois, além disso, seria falta de respeito e poderia causar constrangimentos e mau exemplo a outros alunos, sobretudo aos alunos mais novos. Por outro lado, ressaltaram também que é difícil ter controle sobre 900 alunos e que, na maioria das vezes, os pais não têm conhecimento do relacionamento e, se algo acontecer, podem culpar a escola. O que os alunos buscam, enfim, é a construção de um diálogo com a direção para chegar a um acordo se seria prejudicial ou não permitir o namoro na escola. Afinal estamos no século XXI e o namoro faz parte do comportamento do jovem.

Nessa reportagem, também se observa um conflito de vozes, caracterizado pelo embate entre a grande maioria dos alunos e a direção/coordenação da Escola, resultando na formação de uma consciência ideológica e uma consequente tomada de posição das autoras do texto, conforme ilustra o quadro abaixo:

Quadro 4 – Vozes sociais em evidência na reportagem “Namoro na Escola: certo ou errado?”

VOZES DOS ALUNOS (de modo geral) ⁶⁵	VOZES DA DIREÇÃO E COORDENAÇÃO DA ESCOLA	LINHA DA REPORTAGEM (Autores da reportagem)
<ul style="list-style-type: none"> - O namoro deve ser permitido - Havendo limites, e em períodos determinados, não há problema - Deve-se permitir apenas o namoro e não o “ficar” - Manifestações de afetos devem ser restritas, com a permissão apenas de mãos dadas, abraços e “selinhos”. 	<ul style="list-style-type: none"> - O namoro não deve ser permitido - Constrange pais e alguns alunos - Incompatível com a escola, porque há menores de idade. - Precisam seguir a legislação, no caso, o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente - Pais não têm conhecimento - Dificuldade de controlar 900 alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - É preciso que haja debate e diálogo entre a direção e os alunos para que se chegue a um acordo se seria prejudicial ou não o namoro na escola. - O namoro faz parte do comportamento do jovem do século XXI.

Nessa reportagem, além da menção às vozes sociais representadas pelos posicionamentos contrários dos principais sujeitos envolvidos na questão (alunos e direção/coordenação escolar), as autoras da reportagem sinalizam, ao final, com a necessidade de uma negociação entre ambos os lados. Na tensão entre os dois lados diretamente envolvidos na polêmica, as autoras sugerem uma terceira via – a negociação –, como forma de se chegar a um entendimento mediado, evidenciando o reconhecimento pelas autoras da razoabilidade dos argumentos levantados por ambas as partes. Trata-se,

⁶⁵ Neste caso, o discurso revozeado pelos alunos na reportagem é o da “liberdade”, do “direito à expressão da afetividade e do respeito à cultura do jovem”; enquanto que o discurso revozeado pelos integrantes da direção é o do “respeito à legalidade” e da “responsabilidade delegada pelos pais”,

mais uma vez, da consciência que se forma a partir do discurso internamente persuasivo, que não se submete a autoridade, mas é resultado de “uma compreensão e assimilação livre em nossas palavras” (BAKHTIN, 2002, P. 144).

Assim, era esperável que as autoras, enquanto alunas, se alinhassem a esse grupo e recusassem integralmente o discurso de autoridade proveniente da direção/coordenação, já que, conforme explica Bakhtin (Ibid, p. 144), o discurso de autoridade “entra na nossa compreensão como uma massa compacta e indivisível”, sendo preciso confirmá-lo ou recusá-lo na íntegra. Entretanto, não foi isso o que ocorreu, já que a linha que se sobressaiu na reportagem foi a da negociação, demonstrando que houve, por parte das autoras, uma compreensão responsiva ativa, a qual resultou na hibridização de todas as vozes e sentidos vivenciados no processo de produção do texto. Isso se opõe ao que Bakhtin (2002, p. 90) denomina de “compreensão passiva do significado linguístico” que, permanecendo puramente passiva, receptiva, nada traz de novo para a compreensão do discurso, “apenas o dubla, visando, no máximo, a reprodução completa daquilo que foi dado de antemão num discurso já compreendido”, não indo além do limite do seu contexto e não enriquecendo o que foi compreendido.

Quanto à elaboração das reportagens para o jornal, outro aspecto que interessa observar é a argumentatividade presente nesses textos, muito embora não se trate de um texto que se encaixe caracteristicamente naqueles pertencentes ao Domínio do Argumentar, na classificação de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para Faria e Zancheta (2000, p. 48), enquanto a notícia tem a pretensão de informar pontualmente sobre um fato, a reportagem busca observar também as raízes e desdobramentos desse fato, razão por que necessita de mais tempo para investigação. Segundo o Novo Manual de Redação da Folha de São Paulo (1992, apud BALTAR, 2006, p. 132), “fazer uma reportagem é dirigir-se a um determinado local para, de volta à redação, relatar ao leitor por meio de palavras e/ou imagens o que se passou ali”. Predominam nesse gênero a narração e o relato interativo, com sequências narrativas, descritivas e dialogais.

Apesar da estrutura característica e da “objetividade” por que esse gênero deva se balizar, sabemos que, na maioria das vezes, é possível entrever um alinhamento dos

autores nesse gênero discursivo, normalmente reproduzindo o alinhamento do próprio jornal do qual faz parte. No Jornal Escolar, essa característica é, possivelmente, mais evidente, já que os alunos atuam sob condições de mais liberdade e de maior engajamento pessoal. Isso transforma as reportagens produzidas em textos com acentuada argumentatividade e com certa tomada de posição, conforme se verificou aqui no caso da reportagem sobre o aquecimento global e a proibição do namoro na escola. Isso confirma a posição de Koch (2002, p. 17), no sentido de que a interação social por meio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade, já que o ato de argumentar, ou seja, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, uma vez que a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia.

4.2.1 A Compreensão Expandida

As atividades do projeto que desenvolvemos buscaram despertar nos alunos a percepção da importância do debate e da reflexão para a ampliação e esclarecimento dos diversos pontos de vista levantados, bem como da necessidade de exercitar o olhar para, numa perspectiva dialógica, tentar se colocar na perspectiva do outro, ainda que seja em uma posição contrária à que defende. Isso ocorreu, por exemplo, com aquele grupo de alunos do debate sobre a proibição do boné, que, não querendo a princípio defender o ponto de vista da direção da escola (contrário ao deles, portanto), acabou aceitando o desafio e se saiu melhor – na avaliação do grupo de alunos observador do debate – do que os alunos que defendiam, efetivamente, seus próprios pontos de vista. Nessa oportunidade, foi ressaltada a importância de se considerar a opinião do outro, seja para refutá-la em seguida, fazendo prevalecer a própria, seja para aderir a ela, ou mesmo para vislumbrar uma terceira via, dando origem ao que estamos denominando de compreensão expandida, que pode resultar do “repensamento” de uma posição inicial, a partir de elementos emergentes no processo dialógico de construção do pensamento.

Knoeller (2004, p.149) denomina esse reposicionamento de *Narrativas de Repensamento*, que, orais ou escritas, ocorrem, segundo esse autor, quando os alunos

“testam perspectivas ou recontam viradas na sua compreensão”, traçando o processo pelo qual se chega a um ponto de vista⁶⁶. Por meio dessas narrativas, os alunos expressariam o desenvolvimento de suas próprias interpretações dialogicamente, geralmente justapondo várias diferentes perspectivas no processo. Podem, por exemplo, expressar ideias a que eles aderiram antes – mas não mais – contrastando suas posições anteriores com as novas. Esses contrastes são a base das *Narrativas de Repensamento*: um relato de como o ponto de vista de alguém muda ao longo do tempo. Isso foi o que aconteceu após a realização do debate em que se discutiu sobre se se devia ou não manter a regra implementada na Escola que proibia o uso do boné naquele espaço. Durante a avaliação do grupo observador do debate, a aluna Laura mencionou que

Antes do debate começar, todo o grupo [observador] defendia o uso do boné, mas, durante o debate, todo o grupo viu que o “Grupo Contra” foi BEM mais convincente, que apresentou melhores argumentos para justificar o porquê é::: de não usar o boné na escola. (Grifos meus)

(Fragmento da transcrição da gravação em áudio do debate regrado realizado na aula de 4 de outubro de 2006)

Essa declaração foi apoiada pelos demais membros do grupo e ratificada pelo aluno João, que disse:

Eu sou a favor do boné, mas... quem venceu o debate foi o grupo Contra

(Fragmento da transcrição do debate regrado realizado na aula de 4 de outubro de 2006)

Aqui, não chega a ficar evidente um reposicionamento dos membros do grupo observador de “pró-boné” para “contra-boné”, mas ficou patente que ocorreu o que estamos chamando de “Compreensão Expandida” do grupo, que passou a enxergar a questão sob, pelo menos, duas perspectivas – a dos alunos e a da direção –, configurando o que Knoeller (2004, p. 149) denomina de conciliação de perspectivas múltiplas internalizadas. Para esse autor, “quando a discussão em sala de aula permite que o aluno se manifeste, ecoando e

⁶⁶ No original: “Narratives of rethinking can be oral or written, as students test perspectives and recount turning points in their understanding. In class discussion, they convey persuasive appeals to classmates by tracing the process by which one arrives at a particular point of view”.

respondendo perspectivas expressadas por seus colegas, a interpretação se mostra um processo altamente social”⁶⁷ (KNOELLER, 2004, p.150). Pela situacionalidade do processo de ensino-aprendizagem e pela multiplicação de interações que o trabalho com projetos oferece, pode-se dizer que a Compreensão Expandida é especialmente facilitada nesse contexto. Nesse sentido, apontam Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 255), ao afirmar que “trabalhar juntos em um projeto é uma oportunidade para dividir e comentar ideias e, portanto, avançar para uma compreensão mais profunda”.

É possível que a polêmica gerada em torno da proibição do boné e traduzida no debate em questão tenha gerado também a compreensão expandida dos próprios membros da direção da escola, que, ao assistirem e/ou terem tomado conhecimento dos argumentos levantados pelos alunos na ocasião, se prontificaram a rediscutir e, eventualmente, a rever a implementação da regra. Esse reposicionamento é externado na seguinte declaração de Joana, coordenadora da Escola:

Eu vou falar em nome da direção da escola. Eu achei essa iniciativa de fazer esse debate, colocando os dois lados (...) muito importante e eu achei também a fala das meninas que são a favor, né, do boné, elas colocaram de uma forma bem interessante a questão da democracia. (...). Eu vou levar isso e falar com a Rosa e a Fátima [a diretora e a vice-diretora], porque eu penso que nós precisamos ter mais interação entre os alunos e a direção (...). Esse debate pode servir como um subsídio para meu trabalho na direção para tentar, bem... porque eu não trabalho sozinho, tem a Rosa, tem a Fátima, então, pra gente tentar usar o resultado desse debate como um subsídio para uma reflexão com nossos professores.

(Fragmento da transcrição da gravação em áudio da aula realizada em 4 de outubro de 2006 - Tema: debate regrado sobre proibição do boné)

Portanto, após assistir à discussão, a coordenadora reconheceu que o grupo contrário à regra (pró-boné) tinha razão ao argumentar em favor da necessidade da democracia na escola e que, realmente, era importante a participação dos alunos nas decisões da escola, pois isso “diminuía as contradições e os conflitos existentes”.

⁶⁷ No original: (...) when discussion allows for sustained student conversation, echoing and answering perspectives expressed by classmates and texts, interpretation proves a highly social process.”

Outro exemplo de compreensão expandida aparece na entrevista realizada com as alunas Ellen e Fabiana, durante a finalização do segundo número do jornal, em que elas falaram sobre a experiência de participação no projeto. Nos trechos a seguir, a aluna Ellen destaca a matéria sobre o namoro na escola como relevante tanto para os alunos como para a escola em geral e deixa entrever a influência sofrida em sua compreensão responsiva ativa pelas palavras da Coordenadora Joana:

1 - F: Foi legal, porque a gente pôde apresentar nossas opiniões nisso daí também.

2- R: É verdade; o ponto de vocês que normalmente não é muito:::

3 - E: ... é, a gente colocou matérias que acho que é do interesse DO aluno não só da::: assim, não é alguma coisa que a direTORa quer que a gente faça. É uma coisa que a gente quer mostrar pros outros alunos, porque acho que a maioria dos alunos tem o mesmo interesse.

4- F: É!

5 - R: Hummmm

6 - E: Aquele negócio do namoro ali, todo mundo tem interesse, todo mundo quer namorar, né?! (risos) Aí é bom ver assim o que a diretoria aceita, o que não aceita.

7 - R: A opinião dos alunos

8 - E/F É::::

9 -F: Porque também não adianta só a gente bater de frente com a direção e não entender o porquê.

10 - R: Isso!

11 - E: Porque a gente viu o que a Joana falou⁶⁸. Todo mundo, NOSSA, concordou com o que ela falou, eu, pelo menos, concordei.

12 - R: De repente até se isso fosse mais debatido, vocês iam compreender melhor a razão das coisas.

13- F: É:!! Então, achei legal o jeito que ela falou, porque tem muita gente que não tem noção do que deve o que não deve fazer dentro da escola. Quer dizer, tem noção, mas não respeita essa noção.

(Fragmento da transcrição da gravação em áudio da entrevista com as alunas Ellen e Fabiana, durante atividade realizada na biblioteca da escola, no dia 21 de junho de 2007)

⁶⁸ Aqui as alunas se referem a uma entrevista que fizeram com a Coordenadora (Joana), em que esta elencou uma série de razões pelas quais a Direção não permitia o namoro na escola, entre as quais, a existência de alunos muito jovens na Escola, a necessidade de seguir o Estatuto da Criança e do Adolescente e a dificuldade de controlar mais de 900 alunos.

Na perspectiva bakhtiniana, a realidade linguística se apresenta como um mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas, e é nessa “atmosfera heterogênea que o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas interrelações dialógicas” (FARACO, 2006, p. 80). Na compreensão responsiva ativa, essas alunas, diante dos argumentos apresentados pela direção, expandiram a sua compreensão. No turno 09, a aluna Fabiana faz alusão ao embate de opinião entre os dois grupos em questão (alunos x direção), revelado pela expressão “bater de frente” e, ao mesmo tempo, refere-se à importância de entender as razões da direção – ou seja – de ouvir outra voz que não a dos alunos, grupo do qual faz parte e cuja posição é manifestamente contrária à da direção. Já no turno 11, a elevação do tom presente na fala da aluna Ellen e a utilização da expressão “Nossa” denotam, ao mesmo tempo, surpresa e concordância quanto aos argumentos apresentados pela Coordenadora da Escola. Portanto, embora pertencente ao grupo opositor, a aluna avaliou serem muito relevantes as alegações apresentadas, revelando que houve, por parte dela, uma adesão a esses argumentos, demonstrada tacitamente pela expressão pela suposição de que “todo mundo concordou”, depois relativizada: “eu, pelo menos, concordei”.

4.3 O diálogo entre o Livro Didático e o Projeto do Jornal na produção de gêneros argumentativos

A utilização do Livro Didático durante a realização do projeto do jornal adquiriu uma dinâmica peculiar, uma vez que os conteúdos dos capítulos do LD eram abordados somente à medida que seus respectivos objetos de ensino emergiam no percurso de produção do jornal escolar. Assim, por exemplo, somente após o término do debate sobre o boné é que iniciamos a sistematização do ensino do gênero que acabara de ser produzido, ou seja, do gênero Debate Regrado. Para tanto, foi feita a leitura do texto disponível na página 116, Capítulo 11, do LD intitulado “O texto argumentativo oral: o debate regrado” (Anexo C), a partir do qual solicitamos aos alunos para, de acordo com as características elencadas nesse texto, avaliarem se a turma havia efetivamente conseguido

fazer um debate regrado, ou seja, se as especificações do gênero haviam sido atendidas. Feita a comparação entre as características mencionadas no livro e o debate que tinham acabado de realizar, os alunos concluíram que haviam, sim, realizado um debate regrado, embora de natureza menos formal, diferentemente do debate dos presidenciais⁶⁹, por exemplo, em que havia tempo determinado para cada uma das partes, e a linguagem era bem mais sofisticada⁷⁰.

O próximo passo foi iniciar a sistematização de outro gênero também argumentativo⁷¹: o Artigo de Opinião. Para isso, levamos, na aula imediatamente seguinte, alguns modelos de artigos de opinião retirados de revistas, jornais e livros, a fim de iniciar o processo de reconhecimento e análise desse gênero. Também foi distribuído um texto da apostila “Sequência Didática: Artigo de Opinião”⁷², de Jacqueline Barbosa (s/d, p.16), explicando as razões, a finalidade e o objeto de uma argumentação. Esse texto⁷³ esclarecia que nem todo assunto pode ser objeto de argumentação, mas apenas aqueles polêmicos, sobre os quais as opiniões são divergentes. A partir desse esclarecimento, pretendíamos também aproveitar a sistemática utilizada por ocasião do debate, que, em razão de guardar algumas semelhanças com o artigo de opinião – ambos, por excelência, gêneros argumentativos – poderia servir como base para o reconhecimento e análise desse outro gênero.

De acordo com Dolz (s/d., apud SOUZA, 2003, p. 74), são três as operações que constituem o discurso argumentativo: a de **apoio argumentativo**, que consiste em utilizar um segmento do discurso para oferecer suporte ou justificar uma posição; **a refutação**, que visa rebater a posição do adversário, contestando-a globalmente; **a negociação**, que se atém às próprias razões do adversário, para chegar a uma conclusão

⁶⁹ A comparação com o debate dos presidenciais foi feita pelos próprios alunos, certamente em virtude de ser aquele um período pré-eleitoral, durante o qual era comum a exibição de debates entre os candidatos à Presidência da República e outros cargos eleitorais. Esse exemplo retrata bem como o contexto social foi acionado para ajudar os alunos a elaborar e/ou solidificar a representação de um determinado gênero, no caso, o Debate Regrado.

⁷⁰ Os dados desse relato foram extraídos das notas do meu diário de campo, no qual registrei todos os eventos de letramentos ocorridos na aula do dia 04 de outubro de 2006.

⁷¹ Os dados do relato a seguir foram extraídos das notas do meu diário de campo, no qual registrei todos os eventos de letramentos ocorridos no período de 6 a 25 de outubro de 2006.

⁷² Esta apostila me foi apresentada pela professora Marisa, que havia recebido esse material em um curso de formação do qual participara pouco tempo antes do início do nosso projeto.

⁷³ V. Anexo F para texto na íntegra

oposta. Sobre a argumentação, o LD utilizado (CEREJA e MAGALHÃES, 2003, p. 138) apresentava o seguinte quadro:

Quadro 5 – Argumentação no Livro Didático

CARACTERÍSTICAS DO TEXTO ARGUMENTATIVO ESCRITO

- Defende-se um ponto de vista sobre determinado assunto;
- O ponto de vista é fundamentado com argumentos;
- Estrutura básica: introdução (ideia principal), desenvolvimento (argumentos) e conclusão (confirmação da ideia principal)
- Linguagem de acordo com a variedade padrão;
- O autor pode colocar-se de modo pessoal (em 1ª pessoa) ou impessoal (em 3ª pessoa);
- Presença de palavras e expressões que introduzem opiniões pessoais (na minha opinião, gostaria de lembrar que, penso que, etc.) ou impessoais (é provável que, é possível que, não pode esquecer que, convém lembrar que, etc).

Com base nessas informações, distribuímos, para cada um dos grupos, um modelo diferente de artigo de opinião, com a orientação para que lessem atentamente e, em seguida, tentassem identificar os seguintes pontos em seus textos:

- 1) a posição do autor (o que ele defende?)
- 2) os argumentos favoráveis à posição do autor (sustentação)
- 3) a posição contrária à do autor
- 4) os argumentos expostos pela parte contrária
- 5) a refutação do autor a esses argumentos (contra-argumentação)
- 6) A conclusão do autor.

Antes de iniciarem essa atividade, explicamos cada um dos pontos separadamente, exemplificando concretamente cada um deles a partir das situações expostas durante o debate da aula anterior. Paralelamente, utilizamos também textos do LD analisando particularmente um modelo de texto argumentativo presente no Capítulo 13 (O texto argumentativo escrito), que tratava do uso do *piercing* (página 136, do LD). Nesse texto (V. Anexo G), o autor elencava uma série de razões pelas quais não concordava com o uso desse adereço. Na análise, chamamos a atenção para as estratégias argumentativas

utilizadas pelo autor para defender seu ponto de vista, tais como a comparação, a exemplificação, o senso comum como valor de verdade⁷⁴.

Também reiteramos a questão da força da contra-argumentação, demonstrando que o autor daquele artigo de opinião não apenas defendia seu lado, mas também fazia questão de desacreditar seus opositores, expondo a posição destes para, imediatamente, rebatê-las com argumentos contrários, fazendo, assim, prevalecer a sua opinião. Como explica Souza (2005, p. 78):

as operações de justificação são limitadas aos mecanismos de sustentação do discurso (tomada de posição e argumentação), mas as operações de negociação são múltiplas, e uma das mais importantes é a **contra-argumentação**. Essa deve formar-se de uma estrutura complexa (ter pelo menos dois argumentos ligados entre si por uma relação de contradição ou concessão), que demonstre os traços de negociação. (Grifo da autora)

Interessante observar que, embora esse texto ilustrativo trazido pelo LD contivesse um exemplo de contra-argumentação, esse conceito não é expressamente mencionado ao longo do capítulo. O livro apresenta apenas uma estrutura básica clássica da dissertação: introdução, desenvolvimento (argumentos) e conclusão. Embora a contra-argumentação seja, como ressalta Souza (2005), um dos movimentos mais importantes na argumentação, e sua ocorrência seja frequente em textos de opinião utilizados como modelo, essa noção é raramente trabalhada de forma consciente e particularizada. No caso do nosso projeto, o conceito veio à tona por ocasião do debate sobre o boné, quando os alunos puderam construir relações dialógicas com outros dizeres que não os próprios (em especial, com o da Diretora entrevistada), o que facilitou enormemente a ilustração do conceito e levou a um trabalho sistematizado para sua compreensão. Esses aspectos foram especialmente enfatizados no processo de produção da escrita e reescrita do artigo de opinião, conforme examinarei a seguir.

⁷⁴ Estas estratégias e muitas outras encontramos em Perelman (2005), Tratado da Argumentação. A Nova Retórica.

4.4 Produção e análise do Artigo de Opinião: a contra-argumentação em foco

Em sua obra “Competência Discursiva, Gêneros Textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula”, Baltar (2006, p. 131) traz o seguinte conceito do gênero Artigo de Opinião:

ARTIGO – Gênero opinativo que difere do editorial, por trazer a opinião de um autor e não representar necessariamente a opinião do jornal. Sempre assinado, pode ser escrito na primeira pessoa. Geralmente é escrito por colaboradores do jornal, com notório saber sobre o tema que escreve. Predomina o discurso teórico da ordem do expor, com sequências explicativas e argumentativas ou esquematização.

Esse conceito e vários outros ligados ao domínio jornalístico foram reproduzidos em material distribuído aos alunos (V. Anexo H) nas primeiras aulas do projeto. Segundo Bräkling (2000, p. 226), nesse gênero, busca-se “convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes”. O processo de convencimento deve apresentar dados consistentes para sustentar as afirmações realizadas. Essa autora ressalta ainda que se trata de um gênero no qual a “dialogicidade e a alteridade se evidenciam no processo de produção, já que, para escrever um artigo de opinião, é preciso se colocar no lugar do outro, para antecipar suas posições”, a fim de poder refutá-las, ou seja, menciona-se aqui o que estamos nos referindo como “contra-argumentação”. Conforme esclarece Souza (2005, p. 78):

A contra-argumentação reflete não apenas a posição do locutor, pesando os prós e os contras, mas também do interlocutor, incluindo-se a discutibilidade do tema. Sendo discutível, o tema aglutina várias crenças e posições aceitas socialmente, além daquelas oriundas do interlocutor, modalidade que tanto demonstra uma forma mais elaborada da argumentação, como evidencia seu caráter polifônico.

A escrita da primeira versão do artigo de opinião versou sobre o mesmo tema do debate – a proibição do boné - e foi solicitada logo após o debate como atividade extraclasse, a fim de funcionar como uma “produção inicial” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004), para que pudéssemos verificar as habilidades e capacidades já apresentadas pelos alunos em relação ao domínio desse gênero.

Como já mencionado anteriormente, nessa primeira versão, todos os 17 textos produzidos, além de defenderem um determinado ponto de vista, também mencionaram o ponto de vista e os argumentos contrários ao que sustentavam. Entretanto, desses 17 textos, apenas um único apresentou uma situação de contra-argumentação, ou seja, apresentou contra-argumentos para rebater os argumentos elencados pela posição contrária à sua. Esse texto foi o do aluno Almir, reproduzido a seguir:

Primeira versão do Artigo de Opinião, analisado na Aula de 18.10.2006
Autor: Almir, 2º ano A

O USO DO BONÉ NA ESCOLA⁷⁵

O uso do boné é proibido nesta e em muitas escolas. Existem regras que proíbem os alunos de frequentar escolas com esse acessório.

Na minha escola essa regra foi feita sem a minha opinião e a de todos os alunos; simplesmente a direção acha que não devemos usá-lo, e essa regra é imposta.

A direção diz que é essencial impor essa regra para que o aluno se prepare para o futuro; existem muitos lugares que não é permitido seu uso. Nesses lugares, é falta de respeito usá-lo.

Na escola, o boné é só mais um acessório; não acho que seja falta de respeito, e a direção sabe que não é. Nós sabemos muito bem onde não se pode usar esse acessório. A direção cita que seu uso não é permitido porque os alunos podem esconder objetos no boné, pode causar briga e também fala que é falta de higiene.

Eu discordo da direção porque se eu quisesse esconder objetos, nunca ia esconder no boné; qualquer coisa pode causar briga (uma mochila, um estojo etc) e se eles acham falta de higiene, problema é deles, porque não é não.

Vivemos num país democrata e se existem regras a cumprir, devemos estar dispostos a cumpri-las e de acordo com elas.

⁷⁵ Versão fiel ao conteúdo original, após ajustes de pontuação.

Por essa peculiaridade, esse texto, muito embora contivesse uma carga argumentativa incipiente - o que foi devidamente ressaltado e, inclusive, utilizado para exemplificar suas fragilidades - foi utilizado como modelo de análise, para ilustrar uma situação de contra-argumentação⁷⁶. Para tanto, o texto foi digitado e, depois de retirada a autoria e solicitada autorização do autor, foi feita uma transparência e projetado na parede. A partir daí, analisamos a estrutura do texto produzido, procurando evidenciar as características do gênero Artigo de Opinião, fazendo também um paralelo com o outro artigo de opinião analisado (sobre o uso do *piercing*).

Na análise, procuramos enfatizar a estrutura do texto argumentativo e os “movimentos da argumentação” (DOLZ, s/d) que se fizeram presentes. Para isso, identificamos os seguintes aspectos: a **posição do aluno** em relação à regra do boné – que, no caso específico, foi tanto contra a regra estabelecida, quanto contra a forma não “democrática” como isso ocorreu; a **justificativa** da posição defendida, por meio da identificação dos argumentos favoráveis apresentados: a regra foi implementada sem se consultar os alunos; o boné é um acessório como outro qualquer; a **refutação**, em que identificamos os argumentos contrários ao do autor: a escola visa preparar os alunos para o futuro (ao estabelecer regras de etiqueta e comportamento social); o uso do boné é falta de higiene; pode-se esconder objetos dentro do boné; o boné pode causar brigas; e a **contra-argumentação** do autor, ou seja, a parte em que o aluno refuta os argumentos do outro lado (da direção da escola): o uso do boné não constitui falta de respeito, pois o aluno sabe onde se pode ou não usá-lo; há muitos outros e melhores lugares para se esconder objetos; qualquer outro objeto – como estojo, mochila – pode provocar briga; o uso do boné não é falta de higiene.

Para enfatizar a noção de contra-argumentação, destacamos alguns exemplos de expressões utilizadas para introduzir o discurso contrário, em relação ao qual se irá contra-argumentar, tais como “Alguns pensam”, “Muita gente acha”, Há quem considere, Fulano e

⁷⁶ A escolha do texto desse aluno (Almir) causou surpresa aos demais por se tratar de um aluno estigmatizado como preguiçoso, por estar sempre “dormindo” em sala de aula. Embora a escolha do texto tenha se pautado unicamente pela presença de uma característica linguística que apenas esse texto apresentou (a contra-argumentação), há de se frisar aqui um princípio que norteou nosso trabalho, qual seja, o de evidenciar o lado positivo de qualquer produção, ressaltando o que tem de melhor e o que o aluno já sabe ou aprendeu, para, apenas em seguida, apontar suas deficiências e apresentar soluções para seu aprimoramento.

Cicrano defendem... etc., conforme sugerido por Barbosa, na Seção “As várias vozes que circulam num artigo de opinião” (BARBOSA, S/D, p. 26).

4.5 Da competência discursiva para a competência linguística: mais uma nova configuração para a aula de Português

Conforme já enfatizado, a abordagem adotada neste trabalho insere-se em uma perspectiva sócio-interacional do ensino/aprendizagem de língua(gem), o que implica a ideia de que a aquisição da linguagem ocorre a partir da produção de sentidos em textos situados em contextos de interação específicos e não da palavra isolada, do macro para o micro (MENDONÇA, 2006). Compartilho, portanto, da opinião de Mendonça, quando defende que o fluxo natural da aprendizagem vai da competência discursiva para a competência textual e daí para a competência gramatical ou linguística. Para essa autora, o isolamento de unidades mínimas como parte da competência gramatical é um procedimento de análise que só tem sentido se retornar ao nível macro, ou seja, se trazer alguma contribuição à compreensão do funcionamento da linguagem, pois a “análise pela análise não faz sentido” (Ibid., p. 203).

Assim, os primeiros textos produzidos pelos alunos no projeto do jornal – no caso a primeira versão do artigo de opinião - foram utilizados por nós não apenas como produção inicial (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) para saber o nível de domínio dos alunos em relação ao gênero, mas também como ponto de partida para se fazer análises linguísticas. Esse termo, conforme nos explica Mendonça (2006, p. 205), “suruiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos”. Foi exatamente a partir dessa noção que nos valem, ao longo do projeto, das várias oportunidades que foram se apresentando para tratar desses fenômenos linguísticos, de tal forma a considerar as situações de interação das quais eles faziam parte.

A própria compreensão do conceito de contra-argumentação, que constitui, como já mencionado, umas das operações mais difíceis em textos de opinião, foi enormemente facilitada dentro do contexto de elaboração do jornal. Isso porque a

apreensão desse conceito depende de se construir relações dialógicas com outros dizeres, o que, no caso do projeto do jornal, ocorreu no exato momento em que os alunos foram entrevistar a diretora e escutaram (no sentido bakhtiniano) o “outro lado da história”, iniciando um diálogo com essa outra voz social. A partir desse cenário, foi possível iniciar um trabalho sistematizado para ilustrar para os alunos, de forma contextualizada e significativa, os movimentos de um texto argumentativo. Como resultado, em contraposição à primeira versão do artigo de opinião, em que apenas um único texto apresentou operações de contra-argumentação, na segunda versão, cuja escrita foi realizada em conjunto pelos integrantes dos respectivos grupos após a análise sistematizada do conceito, todos os textos apresentaram esse movimento. O texto dos alunos do grupo Grêmio, escolhido pela turma para publicação no jornal, constitui um exemplo disso, conforme se verifica a seguir:

3ª e última versão do Artigo de Opinião, finalizada na aula de 30 de outubro de 2006, pelo Grupo Grêmio.

O uso do boné na escola

Neste ano letivo tivemos imposta uma regra que proíbe o uso do boné em nossa unidade escolar. Por afetar diretamente os alunos, essa regra não deveria ter sido tomada sem antes ser discutida entre a direção e os alunos. A regra foi imposta de maneira arbitrária e, mesmo depois dos protestos dos alunos, foi mantida, sem levar a opinião do aluno em conta.

A direção alega que o boné esconde o rosto do aluno, impedindo que os professores percebam coisas como olhos vermelhos, se o aluno está prestando atenção à aula, etc. *Na verdade, o aluno consegue disfarçar coisas desse tipo de maneiras muito mais simples, como o simples gesto de abaixar a cabeça, sentar no fundo ou colocar o capuz da blusa, que esconde o rosto do aluno mais do que o próprio boné.*

Outra justificativa é a da falta de higiene, embora dependa do aluno manter o boné limpo e o cabelo bem lavado, podendo existir pessoas que não usam boné que tenham uma higiene mais deficiente do que a de quem usa.

A direção também diz que o boné causa brigas e ainda permite que os alunos escondam as coisas, mas o boné não é mais perigoso que um simples estojo ou outros objetos do tipo.

MUITOS ALUNOS USAM BONÉ PORQUE QUEREM QUE SEU CABELO CRESÇA, MAS DURANTE O CRESCIMENTO, O CABELO FICA BAGUNÇADO E SEM UM PENTEADO BONITO, E A ÚNICA SOLUÇÃO QUE ELES ENCONTRAM É O BONÉ.

O BONÉ TAMBÉM É UMA FORMA QUE O ALUNO ENCONTRA DE SE EXPRESSAR, MOSTRAR SUA “TRIBO” E DEMONSTRAR SEU ESTILO.

ALÉM DE SER BOM PARA A ESTÉTICA DO ALUNO O BONÉ AJUDA A PROTEGER O ALUNO DO SOL NA EDUCAÇÃO FÍSICA, FACILITANDO OS JOGOS PRATICADOS AO AR LIVRE, COMO VÔLEI DE AREIA.

É claro que alternativas devem ser discutidas para haver consenso entre ambas as partes, mas para isso é preciso que haja espaço para argumentação.

É importante ressaltar que a democracia é a melhor forma de resolver qualquer assunto em pauta e que todas as ideias têm de ser colocadas de maneira civilizada respeitando o próximo.

Nos trechos destacados **em negrito**, os alunos trazem os argumentos que sustentam a manutenção da regra que proibiu o boné (posição contrária à que defendem) e, nos trechos *em itálico*, eles apresentam contra-argumentos para rebater todos esses argumentos levantados pelo lado contrário. Após esse movimento, os alunos passam a

elencar uma série de outros argumentos, destacados aqui EM MAIÚSCULAS, para continuar a sustentar o ponto de vista que defendem, constituindo o que Dolz (s/d., apud SOUZA, 2003, p. 74) denomina de “apoio argumentativo”, que consiste em utilizar um segmento do discurso para oferecer suporte ou justificar uma posição.

Outro aspecto que caracteriza essa nova configuração que o projeto do jornal deu à aula de Português refere-se à utilização dos próprios textos escritos pelos alunos como material de análise para que se pudesse examinar diversos elementos gramaticais, textuais e discursivos. Assim, logo após a entrega da segunda versão do artigo de opinião, fizemos um levantamento, em todos os textos apresentados, de excertos ilustrativos de diversos problemas e inadequações linguísticas e os relacionamos em três páginas (V. Anexo I), que foram entregues aos alunos, bem como reproduzidas no quadro com a ajuda do retroprojetor, para, em seguida, serem analisadas conjuntamente. Os textos foram aproveitados ainda para destacar questões de estilo, abordadas também no LD (CEREJA e MAGALHÃES, 2003, p. 138) no quadro sobre as características do texto argumentativo (V. Seção 4.3). Conforme elucida Bakhtin (2000, p. 284), “os estilos da língua pertencem por natureza ao gênero” e é indissociavelmente vinculado a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal. Com base nesses ensinamentos, destacamos aspectos como:

- a) a presença de expressões muito coloquiais, próprias da variação falada da língua, portanto inadequadas ao gênero em questão, por se tratar de texto formal escrito;
- b) a necessidade de expandir o uso dos verbos de opinião e dos verbos *discendi* – restritos nos textos aos verbos “achar”, “falar” e “dizer” -, os quais, além de serem mais coloquiais, podem denotar, em um texto escrito como o artigo de opinião, “escassez” de vocabulário do autor;
- c) a falta de desenvolvimento de alguns argumentos que foram sugeridos, mas deixaram de ser desenvolvidos como se espera de um texto argumentativo consistente.

d) a inadequação de sentido e/ou uso de algumas conjunções, bem como as inadequações de alguns tempos verbais utilizados.

e) a presença de repetições desnecessárias; a personalização indevida, além de problemas de pontuação e uso de crase.

Além disso, procuramos analisar com os alunos o valor argumentativo de alguns elementos linguísticos muito presentes nos artigos de opinião, bem como os elementos de coesão mais usuais (V. Anexo J), sobretudo as conjunções. Ainda, em razão da demanda de um aluno em uma das aulas sobre o artigo de opinião, elaborei um material contendo algumas estratégias para se iniciar um artigo de opinião ou qualquer outro texto argumentativo (V. Anexo K). Esclareci que eram apenas possibilidades, uma vez que não havia fórmula para isso, pois o que realmente importava era deixar bem claro o ponto de vista que se quer defender, bem como elencar argumentos consistentes para convencer o leitor e, assim, conseguir a adesão deste à tese defendida.

4.6 O gênero Entrevista e a relação oral-escrito

Com a finalização do processo de escrita e reescrita do artigo de opinião, as atenções foram voltadas para a produção das reportagens e notícias por que cada grupo ficou responsável. Como todos os grupos, invariavelmente, iriam fazer entrevistas para suas reportagens, passamos a analisar esse gênero. Na definição trazida por Baltar (2006, 135), Entrevista é um gênero jornalístico que se caracteriza por sua estruturação dialogal, com perguntas e respostas, precedidas por um texto explicativo de abertura, tendo o discursivo interativo como predominante. A partir dessa definição, analisamos dois modelos representativos do gênero: uma do estilo “ping-pong” (V. Anexo L), com perguntas e respostas curtas e objetivas; e outra tradicional, ou seja, do estilo que busca/promove respostas mais desenvolvidas (V. Anexo M), tal como aparece em algumas revistas semanais logo nas primeiras páginas (também chamadas páginas amarelas).

Na sequência, destacamos alguns aspectos relativos à produção desse gênero, com base nos ensinamentos de Faria e Zancheta (2005, p. 57), tais como: a importância de se pesquisar previamente sobre o assunto objeto da entrevista; a necessidade de se elaborar com antecedência perguntas para o entrevistado; a importância de se manter o respeito mútuo entre entrevistados e entrevistadores; a relevância de se registrar, por meio de gravação em áudio ou vídeo, toda a conversa; a necessidade de retirar as marcas de oralidade (edição) para inserção no texto escrito e a obrigação de se zelar pela integridade da fala do entrevistado.

A partir do gênero Entrevista, iniciamos uma análise sobre a relação oral-escrita da linguagem. Conforme explica Koch (2006, p. 43), “embora se utilizem, evidentemente, do mesmo sistema linguístico, fala e escrita são duas modalidades de uso da língua, possuindo cada uma delas características próprias; isto é, a escrita não constitui mera transcrição da fala”. Para exemplificar essa diferença, analisamos os seguintes trechos da entrevista feita por alguns alunos com a vice-diretora, comparando a versão transcrita integralmente com a versão editada⁷⁷:

⁷⁷ Como se tratava da primeira entrevista realizada no projeto, eu mesma fiz a sua transcrição e edição, a fim de mostrar para os alunos como isso deveria ser feito, para que, nas seguintes, eles mesmos pudessem fazer.

Excerto da entrevista realizada pelos alunos Laura, Levi e Yan com a Vice-Diretora, Fátima, no dia 27 de setembro de 2006, na sala da direção e analisada na aula de 23 de outubro de 2010:

Versão integral:

Aluna La: Então, eu acho que o primeiro assim a gente queria saber... se tinha como a gente ter assim acesso às... regras da Escola.

Aluno Le: às

La: Assim, tipo... o uso do bo... proibido do boné, da... do uniforme, essas coisas, como que a gente fazia pra gente ter direi... a... acesso a essas regras.

VD: Então, olha, é... a gente tem o regimento escolar onde constam as regras. Ele tá sendo refeito agora, atualizADo. Vocês podem, sim, ter acesso e todo aluno pode fazer parte do Conselho de Escola. Então, o Conselho de Escola é um órgão do Colegiado que é soberano, que ele delibera sobre as ações da Direção, da Escola, né, tanto na parte pedagógica quanto na parte administrativa e nós temos nove alunos que fazem parte, esses nove alunos são representantes... de todos de... do corpo discente da escola inteira

(...)

Le A gente tava estudando a proposta também não sei, deve ser com a senhora mesmo ou com a Rosa, de... assim tentar liberar alguma coisa o uso do boné com quem vim com o uniforme completo assim... se não tinha como

VD: Isso aí é uma coisa pra gente pensar pro ano que vem, porque no meio do caminho é complicado

Le: ahan

VD a gente voltar atrás e... eliminar uma regra.

Versão editada:

La: Primeiramente, nós gostaríamos de saber se é possível nós termos acesso às regras da Escola, no que se refere, por exemplo, ao uso proibido do boné, ao uso do uniforme etc.

VD: Bem, nós temos o regimento escolar onde constam as regras. Ele está sendo refeito agora, atualizado. Vocês podem, sim, ter acesso, e todo aluno pode fazer parte do Conselho de Escola, que é um órgão do Colegiado, soberano, e que delibera sobre as ações da Escola, tanto na parte pedagógica quanto na parte administrativa. Nós temos nove alunos que fazem parte do Conselho, os quais são representantes de todo o corpo discente da escola.

(...)

Le: Nós estávamos estudando propor à Direção da Escola a liberação do uso do boné para quem, por exemplo, viesse com o uniforme completo. Isso seria possível?

VD: Isso é uma coisa para pensarmos para o ano que vem, porque, no meio do caminho, é complicado voltar atrás e eliminar uma regra.

Explicamos que, para figurar em um texto jornalístico, era preciso editar, retirando todo o “excesso” das entrevistas transcritas, uma vez que estas são marcadas por aspectos caracteristicamente discursivos, tais como a hesitação, as interrupções, as repetições, as correções, as inserções e os marcadores discursivos (MARCUSCHI, 2006, p. 48). Enfatizamos que tudo isso era característico da modalidade falada da língua, que precisa ser “planejada e replanejada a cada novo lance da linguagem”, diferente, portanto, do texto escrito, “em cuja elaboração o produtor tem maior tempo de planejamento, podendo fazer rascunhos, proceder a revisões e correções, modificar o plano previamente traçado” (KOCH, 2006, p. 46). Conforme bem lembra Marcuschi (2001, p. 47), “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem; é a passagem de uma ordem para outra ordem”. Esse autor elaborou um modelo para analisar o grau de consciência dos usuários da língua no que diz respeito às diferenças entre fala e escrita”, ao qual denominou “retextualização”. Trata-se, segundo o autor, de um “processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita” (Ibid., p. 46).

Marcuschi (Ibid, p. 75) concebe um modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito composto de nove operações, entre as quais:

- a) a eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (1ª operação)
- b) a retirada de repetições, duplicações, redundâncias e paráfrases (3ª operação);
- c) a reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (6ª operação).

À medida que íamos explicando, íamos apontando no texto analisado todos esses aspectos, a fim de frisar bem a diferença entre a entrevista na íntegra e a sua versão editada. Salientamos, finalmente, que era preciso ter cuidado para que a edição jamais viesse a alterar o sentido do dizer pretendido pelo entrevistado, pois era preciso ser fiel àquilo que ele efetivamente disse.

Em todas as aulas, eram disponibilizados um gravador e dois aparelhos de MP3 para gravação de entrevistas que pudessem ser feitas na própria escola, como foi o caso das entrevistas feitas pelos Grupos Escola (com a vice-diretora, alunos e professores); pelo Grupo Grêmio (com os representantes do Grêmio e com a diretora); pelo Grupo Personagens (com a aluna da “tribo” Emo); pelo Grupo Esportes (com o aluno praticante de “downhill”); pelo Grupo Vestibular (com os vestibulandos); pelo Grupo Cultura e Lazer (com a vencedora do Concurso de Poesia e com as professoras organizadoras).

Os grupos ficaram responsáveis também pelas transcrições de todas as entrevistas realizadas e pelas respectivas edições. Todas essas atividades eram, em sua grande maioria, realizadas dentro da própria classe ou, como já mencionado, no interior da escola, caso das entrevistas, em que os alunos tinham que se deslocar para outros locais da escola (pátio, biblioteca, salas da direção etc). Devido à necessidade de um ambiente mais silencioso, alguns alunos preferiam fazer as transcrições das entrevistas na biblioteca da escola. Ao mesmo tempo, a equipe de diagramadores ia trabalhando em um laptop⁷⁸ dentro da própria sala, ou na biblioteca, com os textos que iam ficando prontos e sendo revisados.

Tudo isso criava um ambiente em que várias e diferentes atividades eram realizadas pelos alunos, ao mesmo tempo. Alguns saíam para tirar fotos, outros para fazer entrevistas, outros para transcrever as entrevistas na biblioteca. Alguns ficavam na sala produzindo os textos, tirando dúvidas com as professoras, ou cuidando da diagramação.

4.7 O processo de fechamento do jornal: um relato de resultados

Para o fechamento do jornal, foram definidas, no início do mês de novembro, quatro equipes, contendo de quatro a cinco alunos cada uma, que se encarregariam das diferentes atividades destinadas a finalizar o jornal, quais sejam:

⁷⁸ Em razão de os computadores da Escola estarem quase sempre quebrados, com funcionamento precário ou sem condições de comportar o programa utilizado (Programa Publisher), tive que levar em todas as aulas o meu próprio laptop, onde foi, efetivamente, trabalhada a diagramação do jornal. Os computadores da escola, quando estavam aptos a serem utilizados, só o foram para a digitação dos textos.

1) Equipe de Diagramadores: encarregados de fazer a diagramação do jornal; ou seja, copiar e organizar os textos, fotos e demais imagens para o jornal; de fazer digitação dos textos, quando necessário; e de criar um e-mail para receber as cartas dos leitores.

2) Equipe de Orçamento: encarregada de visitar e/ou telefonar para gráficas e editoras para fazer o orçamento da tiragem do jornal. Para tanto, deveriam verificar com a direção o número de alunos, professores e funcionários da escola para estimativa da tiragem.

3) Equipe de Redação 1: responsável por fazer a revisão dos textos, elaborar as legendas das fotos, definir a organização e ordenação das seções, redigir o expediente do jornal, além de coletar e analisar outras possíveis notícias para o jornal.

4) Equipe de Redação 2: encarregada da análise, organização e escolha do material das turmas colaboradoras do jornal (no caso, as 5as séries, responsáveis pela Seção de Entretenimento).

Com o fechamento dos trabalhos, o foco recaiu sobre a produção dos títulos dos textos jornalísticos, bem como das chamadas de primeira página. Em relação aos títulos, foram expostos alguns títulos de jornais e, em seguida, analisados aspectos como: a finalidade de um título de jornal, suas características, os tempos verbais adequados, a necessidade de ser conciso e, por último, a importância de se chamar a atenção do leitor, ou seja, a relevância do uso da criatividade (HARRIS, 1993). Com relação às chamadas, ressaltamos a atenção que lhes deveria ser dada e identificamos que eram compostas de um título chamativo, um texto breve e, quando ilustradas, de uma foto capaz de chamar a atenção do leitor para a leitura do inteiro teor dos textos nas páginas internas do jornal.

Finalmente, foi distribuído aos grupos um roteiro, denominado Roteiro colaborativo (V. Anexo N), a fim de que cada grupo, após finalizada a versão final de seu(s) texto(s), o(s) repassasse para os demais, para que estes pudessem analisar se o texto estava atendendo às características do gênero pretendido (no caso, reportagem, entrevista ou notícia), e para que pudessem opinar e dar sugestões para melhorar ou adicionar alguma informação que julgassem importante ou interessante. A intenção era que, dessa forma, cada grupo pudesse contribuir para melhorar o texto do outro.

No semestre seguinte, quando foi dada continuidade ao projeto juntamente com outras quatro turmas, um grupo de alunos dessa primeira turma (2º ano A), por iniciativa própria, se reuniu para migrar para a internet todo o conteúdo do primeiro jornal (textos, fotos, legendas etc), fazendo dele também um jornal *on line*. O projeto chegou a ser concretizado e a página ficou no ar por algum período. Entretanto, por estar hospedada em um servidor gratuito e temporário, e pela inexistência de verba para adquirir uma página permanente, lamentavelmente, o jornal acabou saindo do ar depois de algum tempo. De qualquer forma, tanto a iniciativa pessoal dos alunos quanto a concretização desse objetivo, ainda que temporariamente, já sinalizaram o envolvimento e interesse despertados pelo projeto e a viabilidade de sua versão *on line*, o que, por sinal, estaria ainda mais em consonância com a realidade desses novos tempos em que impera a circulação da informação digital.

O que se percebe, essencialmente, é que um trabalho realizado em um projeto de letramento como a produção do Jornal Escolar contribui para dar vazão a uma infinidade de situações que uma perspectiva de ensino crítico e situado da linguagem pode e deve permear. Assim, por exemplo, ao analisar as relações dialógicas presentes nos textos dos alunos e verificar a questão da polifonia, das vozes e da autoria, trabalhamos em uma dimensão bakhtiniana, que concebe a linguagem como heteroglóssica, ou seja, como um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais (FARACO, 2006).

Ao mesmo tempo, essa perspectiva torna-se viável e/ou é favorecida porque trabalhamos com gêneros a partir das práticas sociais, o que torna todo o processo de realização linguística muito mais real e significativo para os alunos. Dessa forma, os assuntos que permeiam as suas práticas sociais, nos vários papéis sociais que exercem: de alunos, filhos, adolescentes etc, é que servirão de “ingredientes” para os diferentes gêneros que serão produzidos para o Jornal Escolar. Ou seja, as perspectivas dos alunos, seus interesses, suas preocupações, seus anseios são levados em conta e traduzidos para os textos que produzem, sejam eles debates, entrevistas, enquetes, reportagens, artigos de opinião, charges etc. Isso tudo vem ao encontro de um postulado fundamental de Bakhtin (2000), no sentido de que apenas o contato entre a língua e a realidade - que se dá no enunciado - pode provocar o lampejo da expressividade.

CAPÍTULO 5 - JORNAL ESCOLAR E AGÊNCIA SOCIAL

Este capítulo se propõe a responder à terceira pergunta deste estudo: se e como o processo de produção de um Jornal Escolar pode contribuir para a formação continuada do professor e para a emergência de novas representações da sua condição de formador. A análise que se fará em seguida esteia-se na abordagem sugerida nesse trabalho referente à hibridização de sistemas de atividade ocorrida quando se reproduz, por meio de um projeto de letramento, um segundo sistema de atividade dentro do contexto escolar. A partir da perspectiva da Teoria dos Sistemas de Atividade (RUSSELL, 1997), examinar-se-á como o imbricamento do sistema de atividade escolar com o sistema de atividade jornalístico projetou um cenário de atuação diferente para a professora colaboradora, deflagrando ações de protagonismo e autonomia características daquelas que constituem o conceito de agente de letramento (KLEIMAN, 2006b).

Embora, como descrito no Capítulo 2, se tratasse de uma profissional bem formada, que fazia cursos – presenciais ou a distância – frequentemente, a atuação da professora Marisa ainda era marcada pelo apego ao ensino tradicionalista de base conteudista⁷⁹. Entretanto, a condução das atividades no projeto do jornal provocou mudanças significativas na sua forma de atuar e inseriu-a em uma nova conjuntura, na qual as atividades eram encaminhadas para a concretização de um projeto, antes do que para a abordagem de conteúdos curriculares pontuais, muito embora tais conteúdos fossem sempre ativados no curso dessas atividades. Tudo isso configurou um quadro em que a formação continuada da professora acontecia simultaneamente à sua atuação no projeto, conforme se verificará ao longo deste capítulo.

Da mesma forma, essa dinâmica de atuação permitiu também a emergência de outros atores sociais – sobretudo dos alunos – que puderam ser sujeitos ativos da sua própria aprendizagem, baseada na construção significativa e contextualizada do conhecimento. Muito embora essa aprendizagem tivesse como foco o domínio de questões

⁷⁹ Esse aspecto foi constatado, sobretudo, nas observações feitas no primeiro semestre de 2006 - antes, portanto, do início do projeto do jornal – quando tive a oportunidade de acompanhar algumas aulas da professora Marisa, como parte das atividades do nosso grupo de pesquisa, que preparava, à época, um projeto de atuação naquela escola.

de língua(gem), o fato de ser promovida no contexto de um projeto de letramento fez com que se transcendesse a objetividade da linguagem inerte das gramáticas para inseri-la na corrente da comunicação verbal (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995) que dá luz e torna vivas as palavras. Veremos que isso foi o que permitiu aos alunos encarar a escrita como um instrumento de ação, uma ferramenta de agência (BAZERMAN, 2006) dentro do contexto em que se encontravam e sobre o qual acreditavam poder fomentar transformações.

5.1 A professora como agente de letramento

O conceito de agente de letramento deriva do conceito de agência social, que, segundo Archer (2000) implica a atuação de pessoas reais no mundo real por meio da ação coletiva. Segundo essa autora, esses agentes têm poderes que lhes são próprios, tais como: “capacidades para articular interesses compartilhados, organizar para a ação coletiva, gerar movimentos sociais e exercitar influência corporativa na tomada de decisões”. Além disso, os “agentes sociais agem em conjunto e interagem com outros agentes, fazendo isso de forma estratégica, ou seja, de uma maneira que não pode ser construída como a soma de interesses individuais” (Ibid., p. 266). A partir desse conceito, Kleiman (2006b) entende que, a considerar o professor como o responsável pela inserção dos alunos nas práticas de letramento em contexto escolar, é possível a sua representação como agente de letramento, haja vista que esse conceito remete, por associação metonímica, às noções de ação, atividade, agência etc.

Portanto, identificar a professora como agente de letramento significa considerá-la alguém que, antes de ser apenas uma mediadora do conhecimento, é uma “promotor[a] das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições” (KLEIMAN, 2006b, p. 82). No papel de agente de letramento, a professora ultrapassa as fronteiras de sua tradicional representação social de mediadora, no qual tem um papel central na construção do conhecimento, e passa a atuar direcionada às ações de outros – sobretudo dos alunos – buscando a co-construção do conhecimento.

Dentro dessa concepção, “todos os participantes da interação são potencialmente mediadores, ao mobilizarem recursos de outros eventos, outras situações, outras práticas sociais” (Ibid, p. 81).

No projeto do Jornal Escolar, nossos papéis – meu e da professora Marisa – enquanto pesquisadora e professora, respectivamente, foram desempenhados dentro desse entendimento. Segundo Dewey (1947), quando a educação tem por base a experiência, e a experiência educativa é vista como um processo social, o professor perde a posição de chefe ou ditador externo e assume a de líder das atividades do grupo. Assim, “como o membro mais maduro do grupo, ele tem uma responsabilidade peculiar para a condução das interações e intercomunicações que constituem o cerne da vida do grupo enquanto comunidade”⁸⁰ (Ibid., p. 66).

Mesmo que o principal objetivo, durante o projeto, fosse trabalhar as habilidades de escrita dos alunos, ensinando-lhes uma gama de gêneros diversificados – especialmente os gêneros de um jornal impresso –, a proposta era fazer isso tendo a prática social – a produção de um Jornal Escolar – como ponto de partida, a fim de conferir autenticidade, sentido e motivação às práticas dos alunos. Para tanto, desejávamos nos valer das experiências, preocupações e desejos dos alunos, uma vez que, conforme Freinet (1974) asseverava, o ponto de partida dos textos de um Jornal Escolar não são os desejos, pensamentos ou agendas dos adultos, mas os reais interesses dos alunos. Guiamo-nos, portanto, pelos ensinamentos de Kleiman (2006b, p. 83) quando diz que:

O grande problema da autenticidade da prática escolar se esvazia quando se parte da ação social. A mobilização das táticas, dos recursos, das estratégias, dos conhecimentos e da disponibilização das tecnologias realizadas por um agente de letramento visa à realização de uma atividade social que não se reduz à elaboração de um texto oral ou escrito – o produto que é sempre objetivo de toda atividade de ensino –, embora a atividade envolva necessariamente a elaboração de textos orais e escritos.(...) O ensino visando à prática social caracteriza um tipo de atividade cujo motivo está na própria realização da atividade, ao alcançar seus objetivos, e não na produção textual, objetivo da atividade escolar.

⁸⁰ No original: “As the most mature member of the group he has a peculiar responsibility for the conduct of the interactions and intercommunications which are the very life of the group as a community”.

O imbricamento dos dois sistemas de atividade mobilizados simultaneamente durante a produção do Jornal Escolar – o Sistema de Atividade Jornalístico e o Sistema de Atividade Escolar – contribuiu para delinear o espaço, a forma e a direção da atuação da professora colaboradora. Como já mencionado, essa atuação pautou-se pelos propósitos, motivação e busca de resultados desses dois sistemas de atividade, ou seja, sem perder de vista o seu papel de professora e os objetivos que lhe são inerentes, a professora atuou, ao mesmo tempo, para a concretização de um projeto visando à produção de um jornal, com objetivos outros que não aqueles eminentemente escolares. Por essa abordagem, a aprendizagem acontece, tal como postulava Dewey (1992, p. 180), como uma decorrência da cooperação nas atividades dos estudantes para a concretização de um projeto, não como um fim em si mesmo.

Ao propor, viabilizar, incentivar e tomar parte nessa cooperação, o papel da professora-colaboradora representou aquele de um agente de letramento, ou seja, alguém que mobiliza táticas, recursos, estratégias, conhecimentos e tecnologias visando à realização de uma atividade social. Assim, conceber a professora como uma agente de letramento implica um cenário onde a professora é, acima de tudo, uma pessoa ativa que pode fazer transformações em seu ambiente por meio de suas atuações e ainda influenciar as ações de outras pessoas – alunos, coordenadores, diretores, comunidade etc. – criando, dessa forma, uma atmosfera dinâmica onde outros atores sociais podem também surgir, conforme as necessidades e potencialidades do grupo. Por consequência, “a assimetria institucional que aprisiona professor e alunos em papéis imutáveis pode ser desfeita” (KLEIMAN, 2006b, p. 86). Essa concepção também ratifica a crítica de Dewey à educação tradicional baseada nos “métodos de imposição do lado do professor e recepção, absorção, do lado do aluno” (DEWEY, 1992, p. 06)⁸¹.

Considerar a professora como agente de letramento também significa colocar-se contra o que Freire (1987) denominava de educação bancária, na qual “a única

⁸¹ No original “The practical counterpart of the failure of traditional education to see that the initiative in learning and growth is with the individual learner lay in the method of imposition from the side of the teacher and reception, absorption, from the side of the pupil”.

possibilidade de ação oferecida aos alunos é a de aceitar depósitos, conservá-los e arquivá-los” (*Ibid*, p. 58), e na qual o professor é aquele que sabe enquanto que o aluno nada sabe, negando, assim, o conhecimento como um processo de busca coletiva. Semelhante ao proposto por Dewey (1947), Freire invoca a necessidade de se partir da “situação presente, existencial, concreta” para organizar “o conteúdo programático da educação” e condena a perspectiva do “homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 1987, p. 70).

Eleger a prática social como ponto de partida por meio da reprodução de outros sistemas de atividade dentro da escola, como ocorreu no projeto de produção do jornal escolar, permite justamente conectar os sujeitos escolares ao mundo real e concreto, a partir de situações presentes e significativas. Nesse contexto, são facilitadas as condições para a emergência do papel da professora como uma agente de letramento, o que implica concebê-la em uma posição mais autônoma e colaborativa, que, ao mesmo tempo, reconhece e encoraja uma postura mais ativa e participante por parte dos alunos. Essa foi a perspectiva que nos orientou na condução e realização com os alunos das duas edições que fizeram parte do projeto de letramento do Jornal Escolar.

5.1.1 O papel do projeto na formação e agência da professora

Ao falar da adoção da perspectiva dos Projetos em sala de aula, os educadores Hernández e Ventura (1998, p 10) esclarecem que “os Projetos não podem ser aplicados de maneira generalizada e seguindo um ímpeto inovador sem desvirtuá-los”, uma vez que, antes de tudo, “requerem uma vontade de mudança na maneira de fazer do professorado e um assumir o risco que implica adotar uma inovação que traz consigo, sobretudo, uma mudança de atitude profissional”. Esses autores criticam a tendência da generalização na educação escolar, salientando que cada contexto de aprendizagem é caracterizado por um conjunto de fatos e circunstâncias que conformam sua singularidade (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 17).

O engajamento no projeto de produção do Jornal Escolar pela professora Marisa refletiu essa mudança de atitude e a sua disposição para “navegar em mares de

incertezas” (HERNÁNDEZ, 2000), já que se tratava de um modo totalmente diferenciado da maneira conteudística de ensinar a que estava acostumada. Como ocorre nos mais diversificados sistemas de atividade existentes, seus sujeitos oferecem contribuições distintas, de acordo com suas habilidades, interesses e potencialidades, todas encaminhando para o alcance de um resultado único, para o qual todos colaboram. A forma como Marisa coordenou e desenvolveu as atividades do projeto revelava a sua atenção a essa singularidade, já que ela conhecia seus alunos e se valia disso para desenvolver as diferentes capacidades e potencialidades e para mobilizar os conhecimentos e experiências pessoais de cada um, de modo que ninguém ficasse “desconectado” e que cada um pudesse encontrar “um lugar pra sua implicação e participação na aprendizagem” (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1988, p. 29). Isso aconteceu, por exemplo, quando ela convidou alguns alunos que, ela sabia, gostavam de lidar com computadores para se encarregarem da diagramação do jornal e, ainda que estes não tivessem nenhuma noção de como operar o programa, acabaram por aprendê-lo sozinhos, desenvolvendo um trabalho muito próximo ao de um profissional⁸².

Como é típico da atuação de pessoas que coordenam as ações nos mais diferentes sistemas de atividades, aproveita-se de cada colaborador o máximo de suas potencialidades individuais, tendo-se em vista sempre o resultado comum pretendido. Esse aspecto ficou evidenciado na atenção da professora Marisa à heterogeneidade de sua turma, quando encorajou os alunos a desenvolverem atividades relacionadas a seus interesses e afinidades pessoais, considerando, ao mesmo tempo, suas competências individuais e experiências pessoais ou comunitárias. Foi assim que um grupo de alunos que fazia parte de bandas musicais da cidade decidiu entrevistar e fazer suas reportagens com todos os músicos que estudavam na escola; ou como um grupo de alunos em que todos eram atletas decidiu escrever sobre os campeonatos da escola e da cidade, ou como outros grupos decidiram e foram encorajados por ela a fazerem suas reportagens relacionadas aos problemas existentes na escola ou na comunidade. Segundo Dewey (1947, p. 62), na

⁸² Prova disso foi o elogio recebido de um diagramador profissional que imprimiu o jornal, ao dizer que aquele (referia-se ao segundo número do jornal) havia sido o jornal amador mais bem diagramado que eles tinham impresso. (Informação retirada das notas do meu Diário de Campo, referente ao período de 18 a 22 junho de 2006)

chamada Nova Escola, “a primeira fonte de controle social reside exatamente na natureza do trabalho feito como empreendimento social, no qual todos os indivíduos têm uma oportunidade de contribuir e sobre o qual todos sentem uma responsabilidade”⁸³. Por isso, o educador é responsável pelo conhecimento tanto do indivíduo quanto do conteúdo que irá permitir a seleção de atividades orientadas para uma organização social na qual todos os indivíduos podem contribuir com algo.

A gestão de recursos - ou instrumentos mediadores, na concepção de Russell (1997) -, também é viabilizada pelos sujeitos que coordenam as ações em um determinado sistema de atividade. Entretanto, no caso do projeto do jornal, em que dois sistemas foram mobilizados ao mesmo tempo, a professora Marisa atuou como gestora dos instrumentos mediadores específicos de ambos os sistemas. Além de livros didáticos, anotações no quadro-negro, aulas expositivas etc, foi necessário viabilizar recursos próprios do Sistema de Atividade Jornalístico que estava sendo reproduzido na escola. Assim, por exemplo, para a realização das entrevistas dos alunos com autoridades, especialistas e outros personagens das reportagens fora da escola, a professora Marisa ajudou os alunos a viabilizarem os meios necessários, tais como transporte, telefones para marcação das entrevistas, câmeras fotográficas, MP3, gravadores, computadores etc.

A agência da professora Marisa também se revelou quando, ao mobilizar os membros da direção da escola e seus colegas professores, conseguiu obter o patrocínio de vários comerciantes locais para o pagamento da impressão do segundo número do jornal. Da mesma forma, na segunda edição do Jornal, seu protagonismo ficou evidenciado quando conseguiu obter o compromisso da professora de Leitura, da professora de História e de outra professora de Língua Portuguesa, no sentido de que os alunos delas iriam produzir um texto para publicação no jornal, o que foi efetivamente feito⁸⁴. A gestão de todos esses recursos e materiais e a mobilização de outros agentes (professores, coordenadores,

⁸³ No original: “In what are called the new schools, the primary source of social control resides in the very nature of the work done as a social enterprise in which all individuals have an opportunity to contribute and to which all feel a responsibility”.

⁸⁴ A carta aberta, o artigo de opinião e o horóscopo, todos publicados no segundo jornal, foram contribuições, respectivamente, das professoras de Leitura, História e Língua Portuguesa.

diretora, comerciantes locais), representam ações da professora Marisa que visaram organizar o grupo para a ação coletiva, fazendo emergir seu papel de agente de letramento.

Entretanto, além de vislumbrar a concretização de um projeto – a produção e publicação de um jornal –, a professora buscou também, ao mesmo tempo, o cumprimento de um programa curricular. Conforme explica Kleiman (2007, p. 21), em um projeto de letramento, a relação do professor com o conteúdo curricular é totalmente transformada, já que o currículo não é mais uma camisa-de-força do trabalho escolar, mas antes uma organização dinâmica dos conteúdos, que parte das práticas sociais e leva em consideração a realidade local, seja a da sala de aula, da escola ou da comunidade.

Contudo, esse entendimento não significa que o trabalho com projetos escolares levem a uma metodologia de ensino improvisada e espontaneísta. Conforme Dewey deixou claro em vários momentos ao longo de sua obra “*Experience and Education*” (1947), inclusive criticando algumas interpretações equivocadas de suas teorias, o fato de que a escola tradicional se oriente por rotinas em que os planos e programas são trazidos do passado não implica que a educação progressista seja uma questão de improvisação sem planejamento. De fato, trabalhar sob a perspectiva dos projetos implica, da parte do professor, adotar, na maior parte do tempo, uma postura bastante dinâmica e flexível. Isso também demanda dele sensibilidade e atenção para melhor considerar as condições das comunidades dos alunos, a fim de se valer delas como recursos educacionais (DEWEY, 1947).

Portanto, ter as práticas sociais como ponto de partida para o desenvolvimento do conteúdo curricular não é compatível “com a concepção dominante do currículo como uma programação rígida e segmentada de conteúdos, organizados sequencialmente do mais fácil ao mais difícil” (KLEIMAN, 2007, p. 10). Ao longo do desenvolvimento do projeto do Jornal Escolar, isso ficou bem evidente, pois, apesar de a professora Marisa ter um programa curricular que deveria ser “dado” para seus alunos, isso não foi feito de maneira linear. Ao contrário, cada conteúdo previsto no programa era desenvolvido quando se fazia oportuno durante o desenrolar do projeto.

Após o final do projeto do jornal, perguntei à professora Marisa, em uma entrevista informal, se havia sido possível para ela cumprir, durante as produções dos dois

números do jornal, todo o conteúdo curricular que lhe era devido ensinar. Ela respondeu que “foi perfeitamente normal”, destacando que foi possível abarcar todas as partes do programa e que ela, pessoalmente, havia aprendido muito também no desenrolar do projeto. A agência da professora Marisa revelou-se também na sua atuação como multiplicadora de conhecimento entre seus pares, pois, nessa mesma entrevista, informou ter reproduzido e compartilhado muito do material trabalhado durante o projeto com várias outras professoras de português, tanto da Escola Estadual Pedro Wolf, onde o projeto foi realizado, quanto da outra escola em que trabalhava no período vespertino. Tudo isso realça o postulado por Dewey (1947, p. 85) no sentido de que, na educação baseada sobre a experiência, “o desenvolvimento ocorre mediante um recíproco dar-e-receber, o professor recebendo, mas sem medo de também dar”.

Outro ponto acentuado pela professora Marisa foi o processo de aprendizagem e troca recíproca entre os grupos de alunos, conforme se observa no seguinte excerto da sua entrevista:

Antes [do projeto], o trabalho era entre mim e o grupo, entende?! Não havia esse engajamento entre os grupos, essa troca com os outros grupos (...) um tentando ajudar os outros.
(Fragmento da transcrição da entrevista em áudio realizada com a professora Marisa no dia 17 de junho de 2008)

Trata-se justamente do que postulam Hernández e Ventura (1998, p. 29), quando asseveram que os professores não são os únicos responsáveis pela atividade que se realiza em sala de aula, pois “também o grupo-classe tem um alto nível de implicação, na medida em que todos estão aprendendo e compartilhando o que se aprende”. Esse processo de ensino-aprendizagem interativo e compartilhado é característico do trabalho com projetos, em que “o papel do professor centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento” (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999, p. 161). Como bem lembra Tinoco (2008, p. 165), ao defender o trabalho com projetos, “não se trata de uma metodologia que pretenda resolver os problemas da educação brasileira, mas de um modelo didático cujos princípios centrais apontam para um processo de ensino-aprendizagem como ação compartilhada, democrática e significativa

para a vida”. Esse compartilhamento é sentido também no que se refere à motivação e ao envolvimento de todos os participantes, tal como evidencia a declaração da professora Marisa que, após reconhecer ter sido trabalhoso, fez menção ao prazer obtido diante da motivação dos alunos:

Sabe o que é prazeroso? Ver o aluno é::: envolvido, ver o aluno trabalhando naquilo, dando o máximo dele, naquilo. Aquilo é prazeroso, ver o aluno preocupado. “Olha, professora, eu fiz assim, mas será que tá bom?”. Isso é prazeroso, né?! Isso vale a pena! Não você entrar na sala, que nem... passar um texto que você fala, fala, fala, num, num, né, num::: Não ligou! Não conectou, né?! Então, é um trabalho diferente, sim. É gostoso!
(Fragmento da transcrição da entrevista realizada em áudio com a professora Marisa no dia 17 de junho de 2008)

O que se depreende dessa fala da professora Marisa é que a motivação e os propósitos do Sistema de Atividade Escolar não são considerados estimuladores o suficiente para “conectar”, “ligar” os alunos, porque essa motivação é, de forma geral, desconectada da realidade objetiva. Por outro lado, isso não acontece quando se parte da prática social, como no projeto do jornal, já que o imbricamento de práticas escolares e jornalísticas permite fazer essa conexão com a realidade prática em que o aluno está inserido. Nesse contexto, o aluno realiza atividades autênticas para alcançar objetivos concretos não meramente escolares, e os conteúdos presentes nos programas curriculares vêm à tona como uma decorrência e uma necessidade, antes do que como uma atividade escolar com fim nela mesma.

A professora Marisa também faz menção, naquela mesma entrevista, ao reconhecimento obtido dos colegas, dos pais e dos alunos com o resultado dos trabalhos, aspecto que é apontado por Freinet (1974) como uma das vantagens do Jornal Escolar, ou seja, o fato de que se tem “uma obra para mostrar”. Ao comparar o trabalho do professor com outras profissões, Freinet lembra que, à diferença do trabalho do camponês que mostra com orgulho a sua plantação, do artesão que conserva na sua oficina suas obras-primas e da dona de casa que se faz admirar por sua louça ou o seu gato, “o professor nada tem na aula que possa testemunhar a sua ciência e devoção” (Ibid, p. 85). O Jornal Escolar é, portanto, uma forma de materializar e idealizar o esforço de seus produtores. Para o autor, a Escola,

assim como os outros campos de atividade, “deve ter criações para valorizar, obras-primas a executar, ‘produções’ que legitimem os métodos empregados e os nossos esforços comuns para obter êxito” (FREINET, 1974, p. 86).

5.2 Aprender ensinando em projetos de letramento

Como vimos, o projeto de letramento não representou apenas um instrumento para o letramento e a formação do aluno, mas, aos olhos da professora Marisa, era também uma oportunidade para sua própria aprendizagem. Isso ficou claro nas manifestações dessa docente, durante o planejamento das aulas ou o desenvolvimento das atividades, expressando seu contentamento e entusiasmo com a compreensão de novos conceitos, o contato com outros materiais e, mesmo, a percepção de uma maneira nova de ensinar.

A partir das próprias ações da Professora Marisa durante a segunda parte do projeto, quando o coordenou sozinha, e mesmo depois disso, foi possível perceber que ela encontrou uma motivação maior para atuar, e que essa motivação ultrapassava a questão didática para culminar no engajamento de se concretizar coletivamente um projeto. A compreensão mais ampla do processo de ensinar a escrita, sobretudo de textos argumentativos, tais como o artigo de opinião, foi um dos aspectos salientados pela Professora Marisa, do qual são ilustrativos os seguintes excertos da entrevista que me concedeu:

Eu não tinha muito apego a esse tipo de coisa. Pegava o texto de uma forma geral, mas não específico. Aonde que tá o argumento 1, aonde que tá o argumento 2, aonde que tá o contra-argumento, aonde que tá a refutação, né?! Clareou MUITO! (...) Então, eu achei que valeu bem a pena esse... esse lado; que a gente às vezes... cê passa batido. Manda fazer o texto em linhas gerais, né?! (...) Coloca lá: introdução, desenvolvimento, conclusão. (...) Aquela formulazinha, né?! Então, isso colaborou pra ser mais específico nesses pontos. (...) Isso é interessante, porque é:::. Você vai usar isso na sua vida TODA.

(Fragmento da transcrição da entrevista em áudio realizada com a professora Marisa no dia 17 de junho de 2008)

Como ocorreu com os alunos em relação à sua aprendizagem, a especificidade do sistema de atividade reproduzido pelo projeto de letramento concedeu à própria Professora Marisa uma perspectiva mais ampla e mais clara para o ensino de Língua Portuguesa. O que efetivamente “clareou” para essa professora não foi simplesmente a compreensão de conteúdos específicos relativos ao ensino da argumentação escrita, ou seja, à forma em si, mas a própria relevância do processo de argumentar, bem como a razão e a finalidade desse processo. Esses aspectos ficaram muito mais claros ao serem inseridos no contexto do projeto do jornal, que trouxe para dentro da escola a situação de produção e circulação característica de outro sistema de atividade, que foi mobilizado e imbricou-se com o Sistema de Atividade Escolar, trazendo para este a sua própria estrutura e especificidade. Essa compreensão é especialmente evidenciada na última sentença do excerto acima, quando Marisa diz que “isso” – esse conhecimento – será útil para “a vida toda”, ou seja, irá muito além de um conhecimento que se restringe à própria escola ou, no máximo, à prova do vestibular, como ocorre com tantos outros, fato que Marisa volta a enfatizar em seguida, conforme se verifica nas seguintes passagens:

M: (...) Então é isso que eu queria assim, também... não sei se eu consigo passar pros alunos, mas eu tô querendo passar isso. Que eles não vão usar só esse Artigo de Opinião... ah, vou fazer o Artigo de Opinião porque interessa.... é um tema da Escola. Eles podem tá trabalhando FOra da Escola.

R: Eu lembro que tem uma gravação sua que alguém dizia assim: “mas professora, eu vou fazer arquitetura, eu não vou precisar ficar escrevendo textos argumentativos”, daí você falou “Olha, até pra pedir o seu pai pra sair, você precisa saber argumentar”.

M: Saber argumentar, exatamente! Então, hoje, tá muito... na vida da gente, tudo é argumento, né?!

(Fragmento da transcrição da entrevista em áudio realizada com a professora Marisa no dia 17 de junho de 2008)

Marisa também mencionou nessa entrevista que vinha aplicando tudo o que aprendeu durante os dois semestres do projeto do jornal e também reproduzindo o material utilizado em todas as aulas, e que isso vinha sendo muito útil para outro projeto no qual ela

estava envolvida naquele momento. Tratava-se do projeto “Olimpíadas de Português”⁸⁵, que tinha como finalidade eleger os melhores textos (entre estes, um do gênero Artigo de Opinião) de alunos de cada cidade. Mais adiante, ela me relatou por telefone, com grande entusiasmo, que uma de suas alunas, que também trabalhou na produção do segundo número do jornal, havia sido premiada em segundo lugar, no âmbito das escolas daquele município, nas “Olimpíadas de Português”, escrevendo um artigo de opinião sobre um problema sério que estava ocorrendo em seu bairro e que dizia respeito a trabalho infantil⁸⁶.

Esses exemplos são algumas amostras de como a Professora Marisa incorporou em suas práticas não apenas os materiais e conhecimentos mobilizados ao longo do projeto, mas também a perspectiva de ensinar voltada para a realidade dos alunos e suas comunidades (FREINET, 1974; DEWEY, 1947; HERNANDEZ e VENTURA, 1988) e tendo as práticas sociais como ponto de partida (KLEIMAN, 2006b). Assim, a mobilização dentro da escola de um segundo sistema de atividade permitiu à professora Marisa projetar, para os alunos, um contexto específico e relevante para o uso dos saberes que ela ensinava, permitindo-lhe, ao mesmo tempo, desenvolver sua própria capacidade de analisar os contextos de sua ação didática em relação àqueles preceitos. Como salienta Tinoco (2008, p. 179), “mudar a prática pedagógica parece ser um movimento fundante entre os professores que passam a trabalhar com projetos, porque a organização desse processo educativo está ancorada em princípios diferentes dos que compõem o modelo tradicional de ensino”.

Conforme Dewey (1947, p. 49) reafirma, “a atitude mais importante que pode ser formada é aquela do desejo de continuar a aprender”, e isso é válido não apenas em relação aos alunos, mas também em relação aos professores. Apesar de sua larga experiência como professora – mais de vinte anos – a Professora Marisa se viu, ao longo do

⁸⁵ Concurso realizado pelo Ministério da Educação, em parceria com a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), cujo objetivo é contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e para o aperfeiçoamento da escrita dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme explicitado no site <http://olimpiadadelinguaportuguesa.mec.gov.br/olimpiada>, acesso em 11.07.2010.

⁸⁶ Merece ser dito que essa competição não estava inserida no currículo da escola, representando, na verdade, um projeto que os professores de Português tinham a liberdade de desenvolver ou não, não tendo, portanto, como objetivo primeiro a avaliação da escola, mas a participação efetiva em uma prática social real.

projeto, aprendendo novas possibilidades e perspectivas de ensinar e revelou uma grande vontade de continuar aprendendo, apesar da sua sobrecarga de trabalho, que compreendia 40 horas de trabalho semanais, em duas diferentes escolas, como professora de Português, Literatura e Inglês, além dos demais papéis - de dona-de-casa, esposa, mãe, filha e avó - que desempenhava na sua rotina diária.

No desenvolvimento desse projeto de letramento, foi-nos possível enxergar na atitude da Professora Marisa aquela descrita por Kleiman (2007) como essencial. Uma atitude esperada de uma professora que se reconhece dentro de um contínuo processo de letramento e que se aventura “a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais” (Ibid., p. 23). De certa forma, o trabalho com projetos possibilitou que a professora Marisa fosse também uma produtora de pesquisa, ou seja, “alguém que gera novas ideias sobre o currículo e sobre a aprendizagem, em vez de ser meramente uma ‘consumidor[a] da certeza e da tradição’” (EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 1999, p. 164). Esse aspecto revela o caráter agente – autoral - da sua atuação enquanto educadora, com implicações não apenas na sua própria formação, mas também na inserção de novas perspectivas de ensino naquele ambiente escolar.

5.3 A professora como autora de um projeto didático

No que diz respeito às ideias de autoria e autonomia emergentes do conceito de agente de letramento, Kleiman (2006b, p. 85-86) esclarece que:

As redes semânticas que o conceito de agente de letramento estabelece com a autonomia e a autoria validam seu potencial fortalecedor das representações do professor. O conceito é também produtivo ao considerarmos as suas relações paradigmáticas com o conceito de ator. Ao mobilizar as capacidades dos membros do grupo, ao favorecer a participação de todos segundo suas capacidades, o agente de letramento, ele próprio um ator social, cria as condições necessárias para a emergência de diversos atores, com diversos papéis, segundo as necessidades e potencialidades do grupo. A assimetria institucional que aprisiona professor e alunos em papéis imutáveis pode ser desfeita.

Segundo relata Bunzen (2009, p. 133), “em vários trabalhos sobre usos do livro didático, o docente é representado como seguidor obediente da progressão proposta pelo livro didático”, como um “gerente da aula”, um “mero repassador do já dito e já articulado”. Entretanto, contrariando essa visão, Bunzen (Ibid., p. 07) mostra, em sua pesquisa, que o livro didático é utilizado, no contexto da sala de aula, “como uma proposta pedagógica a ser interpretada/re-alinhada pela professora e seus alunos”, pois, se é verdade que, em alguns momentos, as professoras mantêm alguns elementos da unidade didática em uso, em vários outros, elas transformam e subvertem as ações do projeto didático autoral do Livro Didático de Língua Portuguesa, construindo outros objetos de ensino.

No nosso caso, entretanto, ocorreu uma complementaridade entre o livro didático e o projeto de letramento. Longe de ser usado como único recurso para se cumprir o currículo, a professora Marisa lançou mão do LD como um importante instrumento, em meio a vários outros, para o desenvolvimento das atividades do projeto.

Como já demonstrado no capítulo anterior, nos vários momentos em que o LD foi usado, isso ocorreu de uma forma afinada com o projeto de produção do jornal. Vários capítulos do Livro Didático Português: Linguagens (CEREJA e MAGALHÃES, 2003), adotado pelas turmas da Professora Marisa, eram destinados a tratar justamente de gêneros jornalísticos ou outros gêneros trabalhados durante a produção do jornal, tais como o Capítulo 11, que trata do Debate Regrado, o Capítulo 31, que trata do Editorial, o Capítulo 19, que trata da Notícia, o Capítulo 13, que trata do texto argumentativo escrito e o Capítulo 24, que trata do gênero Reportagem. Além disso, questões gramaticais e de estilo foram também abordadas dentro do projeto, tendo como recurso auxiliar o Livro Didático de Língua Portuguesa.

O grande diferencial foi que, por se tratar de atividades inseridas em um projeto de letramento, a escrita de todos esses gêneros tratados no LD não representou ações individuais com início e fim nelas próprias, tal como normalmente ocorre com as tarefas e atividades desenvolvidas em sala de aula (TINOCO, 2008), mas como um texto que se insere, nas palavras de Marcuschi e Cavalcante (2005, p. 245), em um “circuito sócio-interacional efetivo”. Essas autoras criticam justamente o formato em que a redação ou

produção de texto é proposta rotineiramente nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, enfatizando que há aí uma ausência de encaminhamentos que incorporem as condições de recepção do texto e que, portanto, “o aluno continua tendo raras oportunidades de aprender a se dirigir a uma audiência situada fora do contexto escolar, a um público que não se restrinja ao professor e aos colegas” (MARCUSCHI e CAVALCANTI, 2005, p. 245).

Confirmando a análise de Bunzen (2009), e ao contrário do que afirma Suassuna⁸⁷ (2002, apud BUNZEN, 2009, p. 12), ao usar o LD de Língua Portuguesa nas aulas do projeto do jornal, a professora Marisa não foi uma “mera repassadora do já-dito e articulado”, mas integrou esse recurso didático complementarmente às demais atividades do projeto, de forma a considerar a função sócio-comunicativa dos textos escritos, por meio da sua inserção em uma prática social normalmente não escolarizada, qual seja, a produção de um Jornal Escolar.

Com relação à metodologia de avaliação, foi marcante a agência da Professora Marisa na segunda parte do Projeto, em que ela concebeu, por iniciativa própria, uma nova sistemática para avaliar os alunos, consubstanciada no seguinte modelo de fichário:

87 Segundo esse autor, “o professor não é autor da aula, primeiramente, porque o como não cabe a ele e sim ao autor do LD, ou seja, é este que articula discursos e os entrega ao professor, mero repassador do já-dito e já-articulado”.

Figura 5 – Ficha de acompanhamento do desempenho dos alunos

ACOMPANHAMENTO DO DESEMPENHO DO GRUPO									
TEMA: Química 2º C									
Aluno	Elaboração das questões para entrevista	Entrevista (data)	Transcrição	Produção de texto		Reescrita	Reescrita	Reescrita	Digitação
				Grupo 2 ou 3	Grupo				
08	X	X	X	X		X			X
	X	X	X	X		X			X
25	X	X	X	X		X			X
	X	X	X	-		X			X
16	X	X	+	-		-			-
	-	X	+	-		-			-
19	-	X	-	-		-			-
	-	-	-	-		-			-

Nessa ficha, denominada “Acompanhamento do desempenho do Grupo”, a professora enumerou todas as atividades – entrevistas, transcrição, escrita de texto, reescrita, digitação, etc - com o nome do Grupo e respectivos alunos e, à medida que a atividade era realizada, esse registro era feito relativamente a cada aluno. Esse método mostrou-se, segundo ela, bastante eficiente para registrar as diversas atividades que cada aluno ia realizando durante o projeto. Ao final dessa avaliação, ela confrontou a sua avaliação pessoal com a avaliação do grupo do qual cada aluno participava, e verificou que foram muito próximas. Também, ao agregar esse método participativo de avaliação dos alunos pelos próprios pares, a professora inovou em seu sistema avaliativo e demonstrou autonomia e autoria em relação a sua forma de avaliar.

O papel de autora de um projeto didático também ficou acentuado quando a Professora Marisa, para a concretização do projeto, concebeu uma outra noção de espaço e tempo escolar. Nas palavras de Tinoco (2008, p. 192), em um projeto de letramento, “a

organização das atividades demonstra a ampliação dos tempos e dos espaços de aprendizagem, a diversidade das formas de participação de cada agente, a multiplicidade dos gêneros orais e escritos demandados por cada evento e a autenticidade dos textos”. Várias atividades foram realizadas fora da escola ou fora do espaço da sala de aula, tais como as várias entrevistas realizadas com especialistas, autoridades e outros personagens das reportagens, as enquetes realizadas no horário do recreio para saber a opinião dos alunos sobre algum assunto (regra do boné, proibição do namoro, escolha do curso no vestibular etc), as entrevistas com alunos ou professores realizadas no pátio ou corredor da escola, a produção de textos e a diagramação do jornal, feitas também no espaço da biblioteca.

5.4 Agência Social e Projetos de Letramento

Ao introduzir o conceito de agência social, Archer (2000, p. 265) esclarece que:

Apenas aqueles que têm consciência do que querem, podem se articular para se engajar em ações concertadas para mudar ou conservar as características estruturais e/ou culturais em questão. Estes são denominados ‘Agentes Sociais’: eles constituem grupos conscientes de seus direitos adquiridos.⁸⁸

No entendimento da autora, tal conceito distingue-se do de agentes primários, cuja natureza remete ao simples pertencimento a uma sociedade. Nessa concepção, todos os seres humanos são Agentes Primários, definidos como coletividades compartilhando as mesmas oportunidades de vida (privilégios, poderes, prestígios ou a falta deles). Trata-se de uma agência involuntária, universal aos membros da sociedade, que implica simplesmente em ocupar uma posição na distribuição dos escassos recursos de uma sociedade. Estes agentes carecem de voz na conjuntura estrutural ou cultural, já que não são organizados seja na sociedade ou em setores institucionais determinados.

Em contraste, os Agentes Sociais são, tipicamente, pessoas ativas que articulam interesses compartilhados, organizam-se para a ação coletiva, geram movimentos sociais e

⁸⁸ No original: “Only those Who are aware of what they want, can articulate it to themselves and to others, and have organised in order to obtain it, can engage in concerted action to reshape or retain the structural and/or cultural features in question. These are termed “Corporate Agents”: they include self-conscious vested interest groups, promotive interest groups, social movements and defensive associations” (tradução minha)

exercem influência na tomada de decisões. Segundo Archer (Ibid, p. 266), “Agentes Sociais são ‘ativos’ mais do que ‘passivos’, ou seja, eles são sujeitos sociais com razões para buscarem atingir certos resultados, mais do que objetos a quem as coisas acontecem”⁸⁹.

Por sua vez, a concepção de Projetos de Letramento, por focar o uso social da escrita dentro e fora da escola, bem como por levar em conta os papéis sócio-políticos da esfera escolar em relação a outras instituições sociais (Tinoco, 2008), vai ao encontro desse outro conceito. Mais além de envolver e tornar o ensino significativo, os Projetos de Letramento permitem que alunos, professores e outros sujeitos envolvidos venham a atuar como verdadeiros agentes sociais. Trata-se de uma prática educacional focada no ensino da linguagem escrita que, na linha do que defende Bazerman (2006, p. 10), carrega um potencial para ajudar as pessoas a aprenderem a ser participantes competentes nas sociedades letradas complexas e a serem agentes sociais efetivos. Para esse autor, a escrita é imbuída de agência, e o caráter dinâmico, interativo e agentivo do uso dos gêneros escritos possibilita às pessoas realizar coisas através da escrita em um mundo em mudança. Nas palavras de Bazerman:

se reconhecemos os estudantes como agentes, aprendendo a usar criativamente a escrita dentro das formas interacionais tipificadas, mas dinamicamente cambiantes que chamamos de gêneros, eles virão a entender o poder da escrita e serão motivados a fazer o trabalho árduo de aprender a escrever efetivamente (Ibid, p. 11).

Bazerman critica as condições tradicionais de ensino da escrita, segundo as quais as habilidades da escrita parecem estar ligadas apenas às instituições e aos fins da escolarização, levando as pessoas a pensarem que toda escrita é como a escrita da escola, o que pode se tornar um obstáculo à introdução dos alunos nos muitos usos da escrita com propósitos outros que não os da escrita escolar (BAZERMAN, 2006, p. 13). Para esse autor:

Uma visão social da escrita (...) pode nos ajudar a desenvolver uma pedagogia que ensine aos alunos que gêneros não são somente formas textuais, mas também formas de vida e de ação. Eles [os

⁸⁹ No original: “Corporate Agents are ‘active’ rather than ‘passive’, that is they are social subjects with reasons to attempting to bring about certain outcomes, rather than objects to whom things happen”.

alunos] encontrarão sua agência não na concorrência com os textos autoritários da escola, mas na contribuição para o diálogo da sala de aula, na promoção de projetos locais, no engajamento da vida de suas comunidades. Assim, os alunos verão não somente sua escrita influenciando pessoas e projetos que os cercam, mas serão motivados a buscar mais recursos para serem ainda mais efetivos(...) O truque na sala de aula é tornar viva aquela agência para os alunos, para que eles percebam que a escrita é uma poderosa ferramenta para a formação e o desempenho de intenções em todas as esferas de atividade (Ibid., p. 19)

Por considerar necessariamente a função social do texto, a produção de textos em Projetos de Letramento é sempre dirigida a um interlocutor real, que irá ler e reagir a esses textos. Essa reação pôde ser, em alguns momentos durante o projeto, reflexo da ação coletiva de alunos e professores que, conscientes de seus direitos denunciaram, por meio da escrita no jornal, problemas por eles vivenciados na expectativa de obter mudanças em seus ambientes (ARCHER, 2000), conforme veremos mais detalhadamente na próxima seção.

5.4.1 Alunos e Professora como Agentes Sociais

O exemplo mais contundente da agência social desses sujeitos está traduzido na seguinte fala da professora Marisa, na qual menciona uma das reportagens publicadas no segundo número do jornal:

Então, é super-interessante. O problema do esgoto, né?! Que nós tanto denunciemos no nosso jornal; a Escola agora vai sofrer a reforma! (...) Porque a Rosa [a Diretora] disse que já tem 18 anos que ela tem denunciado esse problema do esgoto. (...) A D.E [Delegacia de ensino] tem cópia do material [do exemplar do Jornal Escolar produzido] Então, quando a coisa vai para o jornal, né, aí as providências são OUtras!

(Fragmento da transcrição da entrevista em áudio realizada com a professora Marisa no dia 17 de junho de 2008)

Nessa entrevista, a professora credita a obtenção da reforma do sistema de saneamento da escola – pleiteada há longos 18 anos - à denúncia objeto da seguinte reportagem publicada pelos alunos do 2º C, Seção Escola, página 03, do 2º Jornal:

ESGOTO ATRAPALHA ANDAMENTO ESCOLAR

A Escola Prof. Pedro Wolf sofre atualmente de um grande problema que é o estado do seu esgoto. Alunos reclamam do mau cheiro e da falta de providências e atitudes tomadas pela diretoria. “Os alunos começaram a se revoltar e até mesmo a brigar dentro da sala de aula por causa do mau cheiro”, relata o aluno K. N. S. do 1º ano do EM. Segundo a diretora, o esgoto se encontra nesse estado por não ter sido construído para receber tantos resíduos. “O esgoto está nesse estado por causa do encanamento que é apenas de 4 polegadas e não aguenta toda a demanda”, informa a diretora Rosa Vieira. Ela afirma que a vigilância sanitária já visitou a escola a fim de indicar os próximos passos a serem tomados. Porém, a vigilância sanitária, procurada por nosso grupo, alegou que não há nenhum documento que relate essa visita na escola; em vista disso a Sra. Diretora Rosa Vieira garante a existência desse documento entregue pelo próprio funcionário da vigilância sanitária, datado de vinte e dois de maio de 2007. A direção informa também que três empresas já foram consultadas a fim de custear a obra e esta fica em média de R\$ 20.646,66. “Eu preciso do dinheiro do Estado para poder tomar providências... precisamos ter paciência”, argumenta a diretora. Paciência é o que pede a diretoria, mas são os alunos que não aguentam mais esperar. “Tive que trocar os alunos da quadra de vôlei para a de futebol, por causa do estado do esgoto”, afirma a professora de Educação Física M. L., insatisfeita com essa situação. “O problema não fica somente na quadra, mas está atrapalhando os alunos dentro da sala de aula, pois os alunos perdem a concentração na aula para reclamar do mau cheiro”, confia o aluno G. B., do 2º A do EM. Segundo a direção de nossa escola, a principal dificuldade para esse problema é a burocracia, já que se trata de uma obra no patrimônio público. “Esse documento ainda deverá ser enviado para a Diretoria de Ensino para ser encaminhado para São Paulo”, ressalta a diretora. E assim continua um semestre praticamente terminado; a diretora à espera da verba; a escola, com o seu esgoto entupido e em estado crítico.

Para produzir essa reportagem, os alunos passaram semanas entrevistando professores, alunos, membros da direção e até mesmo uma autoridade municipal. Durante a produção da reportagem, os alunos incorporaram efetivamente a identidade de repórteres empenhados na busca de dados para comprovar uma denúncia, a fim de tentar obter todas as versões do fato, atividade esta típica do jornalismo investigativo.

Foi assim que alguns alunos do 2º C, além de entrevistarem todos as partes envolvidas na questão, também foram, durante vários dias, na hora do intervalo, fotografar a evolução do problema e conseguiram captar imagens bastante chocantes, de esgoto a céu aberto, para demonstrar o estado caótico do sistema de saneamento da escola. Certamente, por considerarem o assunto relevante e pela sua boa cobertura, a reportagem foi escolhida pelos alunos para aparecer com destaque na primeira página do jornal, conforme se vê na chamada de primeira página transcrita a seguir:



ESGOTO

Da falta de compreensão dos alunos à falta de atitude das autoridades responsáveis:

Afinal, de quem é a culpa da péssima situação do esgoto de nossa escola? Quando esse problema vai acabar?

Veja o que cada um dos lados diz sobre isso (leia mais na pág.03).

Nessa chamada, os alunos fazem menção à existência de dois “lados” relativamente à questão, dando a entender que ambos foram ouvidos na reportagem, tomando cuidado, tal como os jornalistas e editores, de criar um efeito de objetividade e neutralidade. Entretanto, deixam entrever, ao mesmo tempo, um comportamento próprio do jornalismo investigativo: a denúncia, aspecto indicado pela presença de um adjetivo

avaliador na construção “péssima”⁹⁰ situação do esgoto de nossa escola”, e de cobrança de responsabilidades e providências, evidenciado, respectivamente, nas construções “de quem é a culpa?” e “quando esse problema vai acabar?”. Segundo Noblat (2002, p. 51-53), muito embora exista uma “regrinha de ouro” que manda todo jornalista ouvir todas as partes envolvidas em um episódio, cabe ao repórter perseguir a verdade e, só então, pode publicar uma notícia com a denúncia que lhe fundamenta.

Na íntegra da reportagem, na página 3 do jornal, os alunos-repórteres fazem questão de ilustrar o texto com outra foto do esgoto, dessa vez, evidenciando as implicações do problema nas atividades escolares, no caso, nas atividades da aula de Educação Física, conforme mostra a imagem abaixo:



Bolas caídas no esgoto ao lado da quadra de esportes

Conforme assevera Archer (2000), além da conscientização do que querem, é necessário que os agentes sociais se engajem em ações coletivas para a obtenção de mudanças. Foi dessa forma que os alunos, sob a orientação e com o apoio da Professora Marisa, empreenderam uma série de ações para a averiguação do problema, para, em

⁹⁰ Segundo Koch (2002, p. 164), os índices de avaliação constituem uma das categorias analíticas dos recursos argumentativos presentes no nível linguístico fundamental (constitutivo do sentido).

seguida, denunciá-lo no Jornal Escolar. Nesse processo, procuraram ouvir todos os envolvidos na situação - a diretora, os alunos, os professores; visitaram a Vigilância Sanitária e aí entrevistaram um técnico responsável; fotografaram seguidamente o local do problema para verificar sua evolução e, por fim, escreveram e publicaram a reportagem, com respectiva chamada de primeira página, títulos e legendas. Todos esses instrumentos mediadores, ou seja, os gêneros - que, como vimos, na concepção de Russell (1997), incluem, além de entrevistas, reportagens, manchetes, tecnologias como máquinas fotográficas, computadores, gravadores, softwares – foram mobilizados para o desempenho de uma tarefa imediata, como uma ferramenta para a agência social (BAZERMAN, 2006). Inserindo-se em uma abordagem social do gênero, o ensino da escrita desenvolvido dentro dos Projetos de Letramento volta-se essencialmente para a ação e não simplesmente para a apresentação de técnicas e o desenvolvimento de formas.

Como Tinoco (2008, p. 176) destaca, projetos de letramento estão “vinculados a práticas em que a escrita e a leitura são ferramentas para agir socialmente”, conseqüentemente, “favorecem a aprendizagem significativa por meio da colaboração mútua, da negociação de responsabilidades e do conseqüente reposicionamento identitário de estudantes, professores e demais participantes”. Ao longo do projeto, foi fácil perceber como alunos e professores trabalharam colaborativamente e como se sentiram “empoderados” pela possibilidade de usar a escrita no jornal para fazer transformações em seu ambiente. Tal como na declaração da Professora Marisa, também no questionário (de resposta voluntária) dado aos estudantes ao término do projeto, pode-se verificar esse sentimento, tal como demonstra a seguinte avaliação de um aluno:

*Através do jornal , os alunos ficaram bem mais informados sobre os problemas na escola e perceberam que **a união entre eles pode mudar esta situação**” (Aluno Yan, 2º C) (Grifos meus)*

Isso revela uma consciência do poder da escrita, enquanto ferramenta para a agência e um fortalecimento sentido pelos alunos, que, motivados a usar a escrita efetivamente, vislumbraram no jornal um instrumento para expressar seus pontos de vistas, para fazer reivindicações e para estabelecer um canal de comunicação com a direção da escola. Nessa direção, Tinoco (2008, p. 196) assevera que “os participantes de um projeto

de letramento lêem e escrevem com fins que extrapolam a comprovação de suas competências individuais para a leitura e a escrita. Lendo e escrevendo, eles se voltam para ações de impacto social”. Outro dado que comprova esse aspecto é a reportagem intitulada “Reivindicações dos Problemas da Escola”⁹¹, produzida pelos alunos do 2º A, conforme se pode verificar no seguinte excerto:

Os alunos do 2º A elaboraram uma pesquisa, reivindicando o que poderia ser mudado no estabelecimento escolar para melhorar o aprendizado e a organização de professores e funcionários. Os alunos concordaram que todas as salas necessitam de cortinas; relatam também que a substituição dos professores deve ser feita por professores especializados na mesma matéria para tirar dúvidas e até reforçar o aprendizado. A aluna Carmem Lima, estudante do 2º A, ressaltava também outro assunto importante: os banheiros, relatando a falta de higiene, porque a funcionária limpa e os alunos não mantêm(...)

No que diz respeito à produção do Jornal Escolar, essa agência é especialmente facilitada. Segundo Gonnet (s/d., p.01), a atitude ativa de produzir um jornal é válida em relação a tudo que diz respeito à vida social, “um jornal, mesmo com tiragem de 50 exemplares, pode provocar muitas movimentações”, pode ser efetivamente um instrumento de agência social, conforme demonstram as declarações acima. Para Jean Marie Dupont, Presidente do Conselho de Orientação e Aperfeiçoamento do CLEMI⁹², a principal finalidade de se trabalhar com mídias na escola - entre elas, o Jornal Escolar – não é simplesmente formar o espírito crítico dos alunos dentro de uma sociedade ultramidiatizada, mas “lhes propiciar a vontade de compreender o universo dentro do qual vivem, a paixão de se expressar, de debater, de agir, de ser cidadãos do mundo, atores de uma democracia viva”⁹³ (DUPONT, 2001, p. 11). Esse sentido de participar, de atuar, de sentir-se capaz de fazer a diferença, de buscar mudanças, de respeitar e escutar as diversas vozes circulantes, de buscar uma compreensão expandida do universo ao redor, foi, sem

⁹¹ V. Anexo O para texto na íntegra.

⁹² CLEMI – Centre de Liaison de l’enseignement et des moyen d’information (a propósito v. Capítulo I)

⁹³ (...) “[l’]objectif essentiel: il n’est pas simplement de former l’esprit critique des jeunes dans cette société ultra médiatisée(...), il est de leur donner l’envie de comprendre l’univers dans lequel ils vivent, de leur donner la passion de s’exprimer, de débattre, d’agir, d’être des citoyens du monde, acteurs d’une démocratie vivante”

dúvida, facilitado nesse processo de se reproduzir, via projeto de letramento, um sistema de atividade dialógico por excelência como é o jornal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho, demonstrei haver um paradoxo no discurso presente nos documentos oficiais que parametrizam os cursos de formação de professores, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Embora propugnem por um ensino contextualizado, significativo, voltado à realidade local e à heterogeneidade dos alunos, acabam por se traduzir em orientações prescritivistas, reproduzidas, por sua vez, em livros e outros materiais didáticos, os quais se voltam acima de tudo para os aspectos estruturais ou formais dos textos e raramente consideram a diversidade das situações de produção e os contextos sócio-interacionais específicos.

O ensino de língua materna na escola tendo os gêneros como unidade de ensino representa certamente um avanço em relação ao modelo de ensino estruturalista baseado unicamente, para usar as palavras de Bakhtin/Volochinov (1995, p. 83), “na lógica interna do próprio sistema de signos”. Entretanto, para fazer justiça à perspectiva de Bakhtin materializada em sua Teoria de Gêneros (BAKHTIN, 2000), não se pode considerar o gênero desconectado de cada esfera da atividade humana na qual ele se realiza. Para tanto, é preciso, nos termos do que propõe Martins (2008, p. 07), criar “situações de interação rica, que transcendam a sala de aula e mesmo o espaço escolar propriamente dito, de tal forma que a linguagem possa ser praticada da forma mais próxima de sua dimensão real”, fugindo do artificialismo que tende a predominar no trabalho escolar.

Por isso, questioneei, neste estudo, o modelo predominante para o ensino de língua materna nas escolas brasileiras baseado na prescrição de gêneros orais e escritos, com foco eminentemente gramatical e estruturalista. Sugeri, ao invés, a perspectiva dos Projetos de Letramento (KLEIMAN, 2000) como uma alternativa para trabalhar os gêneros na escola de uma forma contextualizada e significativa, capaz de abarcar os aspectos sócio-interacionais e identitários envolvidos quando tratamos os gêneros como ação social (MILLER, 1984). Ao descrever um projeto de letramento visando à produção de jornais escolares desenvolvido com alunos de ensino médio em uma escola pública do interior de São Paulo, demonstrei como o desenrolar desse projeto resultou em uma nova configuração do ensino de gêneros, desencadeando um novo formato e uma nova dinâmica para a aula de

língua materna. Sugerir que isso ocorre porque a reprodução de outro sistema de atividade (RUSSELL, 1997) na escola, no caso concreto, o Sistema de Atividade Jornalístico, com suas próprias práticas sociais, conferiu aos alunos a perspectiva retórica e a motivação necessária para considerar os gêneros, especialmente os da modalidade escrita da língua, como ações reais realizadas em um contexto específico visando a um objetivo específico.

Durante o projeto do jornal, havia um currículo programático específico, embora nem sempre evidente, que a professora-colaboradora tinha em mente e buscava seguir. Entretanto, a partir do momento em que os estudantes começaram a realizar as diversificadas ações através dos muitos gêneros que usaram para concretizar o projeto do Jornal Escolar, eles realmente se apropriaram, conforme Russell (1997, p. 519) destaca, do propósito/motivo do novo Sistema de Atividade e, de certa maneira, os combinaram com os propósitos/motivos do Sistema de Atividade Escolar. Portanto, ficou claro que, além de aprender uma gama de conhecimentos e obter notas, os estudantes também queriam, por meio do Jornal Escolar, informar pessoas, entretê-las e influenciar suas opiniões e comportamentos. Isso pôde ser evidenciado tanto na escolha dos temas tratados nas reportagens, quanto nas declarações dos próprios alunos revelando a expectativa de provocar mudanças no ambiente escolar e nas relações entre os sujeitos institucionais, especialmente alunos e membros da direção.

No caso da escrita do gênero Artigo de Opinião, por exemplo, a apropriação do propósito/motivo do Sistema de Atividade Jornalístico não teria provavelmente ocorrido se os estudantes simplesmente aprendessem como escrever esse gênero, por meio do domínio de suas características formais. Portanto, mesmo que eles aprendessem como fazer uma afirmação e como elencar argumentos e contra-argumentos para defender seus pontos de vista, isso não implicaria que eles esperassem influenciar a ideia ou o comportamento de alguém, já que fora de um Sistema de Atividade Jornalístico, o artigo de opinião não é visto como ação social no conceito de Miller (1984) e, portanto, não poderia ser considerado como gênero.

Dessa forma, confirmando a perspectiva do trabalho com Projetos de Letramento, o projeto do jornal deu lugar a um “processo de ressignificação do ensino de escrita” (TINOCO, 2008), traduzido em uma reconfiguração do ensino de gêneros e da

própria aula de Português. Assim, ao tomar como ponto de partida uma prática social, os conteúdos curriculares previstos para o ensino de escrita adquiriram uma nova dinâmica, na qual tais conteúdos eram mobilizados em um “fluxo natural da aprendizagem”, que parte da competência discursiva em direção à competência gramatical ou linguística (MENDONÇA, 2006). Isso resultou no que chamei de uma Sequência de Atividades, a qual, a partir do conceito de Sequências Didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), implicou uma dinamização dos elementos desse conceito. Inseridos em um projeto de letramento, esses elementos adquiriram uma vitalidade e um dinamismo próprio do trabalho com projetos, que normalmente não ocorre quando o eixo orientador do ensino é o gênero em si mesmo.

Durante a realização do projeto do jornal, essa reconfiguração foi evidenciada também na utilização do Livro Didático, que adquiriu uma dinâmica e um ritmo muito diferenciados em relação à sua utilização nas aulas tradicionais de português. Isso porque os conteúdos dos capítulos do LD somente eram abordados à medida que seus respectivos objetos de ensino emergiam e se faziam necessários no percurso de produção do jornal escolar. Em alguns momentos, o gênero, objeto de ensino tratado em determinado capítulo, era realizado efetivamente no percurso do projeto do jornal, antes mesmo da sua abordagem enquanto tal. Isso ocorreu, por exemplo, com os gêneros entrevista e debate regrado, que foram primeiramente concretizados enquanto ação social (MILLER, 1984) e, apenas na sequência, foram abordados de forma sistematizada enquanto objeto de ensino da aula de língua portuguesa.

Outro aspecto dessa reconfiguração diz respeito ao ensino de gêneros argumentativos escritos, que, em uma perspectiva distinta a das Sequências Didáticas e do Agrupamento de Gêneros, foi sistematizado em meio a uma cadeia de outros gêneros, os quais, como elos da cadeia de comunicação verbal (BAKHTIN, 2000), eram mobilizados dentro de um projeto de letramento para atingir outro fim – a produção de um jornal – além da sua mera aprendizagem (KLEIMAN, 2000). Nesse processo, imersos em uma infinidade de relações dialógicas multiplicadas pela mobilização simultânea de dois sistemas de atividade, os alunos expandiram a sua compreensão ao acederem ao plurilinguismo e à plurivocidade autêntica (BAKHTIN, 2002) vindas à tona nas interações ocorridas no desenrolar do projeto. Foi a partir da construção dessas relações dialógicas

com outras vozes sociais, que pudemos dar início à sistematização do ensino de conceitos importantes para a compreensão e o desenvolvimento de textos argumentativos, como o conceito de contra-argumentação. Embora se trate de uma das operações mais difíceis em textos de opinião (SOUZA, 2003), o ensino e a compreensão da noção de contra-argumentação foram imensamente facilitados pelo contexto do projeto do jornal, a partir da realização de uma entrevista dos alunos com a diretora em exercício da escola, quando lhes foi apresentada uma perspectiva diferente em relação à mesma questão.

A produção do Jornal Escolar, ao considerar as práticas sociais de seus produtores, oportunizou e estimulou uma infinidade de ações, de experiências e de vivências, entre os vários atores envolvidos, que enriqueceram e favoreceram o processo de ensino-aprendizagem. Já no início das atividades, que correspondeu à definição das seções e dos temas para o jornal, foram surgindo questões e problemas levantados pelos alunos diretamente ligados à sua cultura e às suas práticas sociais. Esse aspecto vai ao encontro de vários princípios do Ensino Crítico da Linguagem (CANAGARAJAH, 2000; FREIRE, 1987, FREINET, 1974), entre os quais o de que o conhecimento é socialmente construído e que tudo tem relação com a prática social de cada comunidade. Assim, além das práticas escolares – tomar notas, fazer exercícios, pesquisas e avaliações, usar a biblioteca, participar da educação física etc –, outras práticas sociais dos alunos – namorar, participar de Grêmios, tomar parte em competições esportivas, participar de bandas musicais, fazer estágios, pertencer a uma “tribo”, participar de um concurso de poesias, participar de uma gincana para arrecadar alimentos etc –, ajudaram a deslanchar o processo de elaboração do jornal e continuaram a informar todo o seu desenvolvimento. Deixar que os próprios alunos fossem delineando e construindo, a partir de suas práticas sociais pessoais, os objetos de suas reportagens, notícias, entrevistas, artigo de opinião, foi determinante para alcançar o considerável grau de envolvimento e interesse verificados.

O projeto também fez surgir nos sujeitos envolvidos – alunos e professora colaboradora – outras representações que não aquelas típicas da concepção bancária da educação, tão criticada por Freire (1987), em que o professor tudo sabe e o aluno é um mero receptor de depósitos, encarregado de guardá-los e arquivá-los. Ao contrário, as representações que emergiram nesse processo foram fruto da apreensão conjunta e

significativa de saberes, na qual a professora desempenhou um papel importante, mas não o de ditar os rumos a serem seguidos, senão o de organizar para a ação coletiva (ARCHER, 2000), promovendo as capacidades e potencialidades de cada participante, exercendo, assim, a representação de agente de letramento (KLEIMAN, 2000). Esta representação, por sua própria natureza, fez emergir, nesse processo, outros atores sociais, como os alunos, que passaram a ser também participantes da construção do seu conhecimento. Portanto, o projeto contribuiu também para a formação continuada da professora-colaboradora, que, ao longo desse percurso, pôde ser autora de um projeto didático (BUNZEN, 2009), ampliando suas concepções de ensino e de currículo, fazendo uso de novos recursos pedagógicos e reinventando outros, como ocorreu com o método de avaliação por ela criada para aferir o desempenho dos alunos nas atividades do projeto. Em suma, a participação no projeto abriu à professora colaboradora novos horizontes para se trabalhar a linguagem, especialmente a produção escrita dos alunos, em consonância com os propósitos largamente enfatizados nos documentos oficiais. Ainda possibilitou, como demonstraram os dados analisados, tanto aos alunos quanto aos professores, extrapolar o papel de meros integrantes de uma comunidade escolar para desempenhar o de agentes sociais (ARCHER, 2000), capazes de promover mudanças em seus ambientes por meio da ação coletiva.

Assim, nossa experiência veio a confirmar o postulado por Kleiman (2006a, p. 25), ao dizer que “são as situações sociais, com objetivos sociais e com modos sociais de interação, as que determinam, em grande medida, os tipos de atividades que podem ser realizadas, que tipo de contextos podem ser construídos pelos participantes, quais são as interações possíveis”. Ao se promover a função social da escrita, o trabalho com projetos de letramento foge da arraigada tradição do ensino da escrita de uma forma descontextualizada, vazia, mecanizada, em que o aluno escreve apenas para a avaliação do examinador. Mais especificamente, ao trazer a escrita jornalística para a escola, trabalhou-se numa ótica em que mais e diferentes tipos de escrita (BAZERMAN, 2006) tornam-se significativos para os alunos e não apenas aquela tipicamente escolar.

Vimos, portanto, que o projeto ajudou no desenvolvimento do letramento do aluno, inserindo o ensino da escrita e dos gêneros em um contexto situado e significativo no qual atividades autênticas foram efetivamente realizadas, tendo em vista a função social dos

textos. Ao mesmo tempo, a participação no projeto do jornal contribuiu para ampliar a compreensão do aluno em relação ao mundo que o rodeia e, conseqüentemente, para sua formação enquanto cidadão que se concebe como conhecedor - e agente - de direitos e deveres.

Acredito, finalmente, ser importante destacar o fato de que o Jornal Escolar permitiu que tanto o trabalho dos alunos quanto o da professoras pudesse ganhar visibilidade e reconhecimento. Esse aspecto, que é confirmado em uma das falas da professora Marisa (V. Cap. IV), é considerado uma das grandes vantagens pedagógicas do Jornal Escolar segundo Freinet (1974), que ressaltava a capacidade do jornal em materializar o esforço tanto do professor quanto do aluno e de tornar o produto desse esforço conhecido dos leitores, inclusive fora dos muros escolares. Essas e muitas outras vantagens elencadas por Freinet ao recomendar a produção de jornais escolares foram confirmadas neste trabalho. Tudo isso evidencia a atualidade e validade da proposta desse grande educador francês, que, no caso deste trabalho, foi colocada em ação para aferir, especialmente, a capacidade da produção de jornais escolares para dinamizar e tornar mais significativo e contextualizado o ensino de língua materna.

Com relação à proposta que apresento para reprodução de outros sistemas de atividade na escola, poder-se-ia argumentar que, como há um segundo sistema de atividade sendo reproduzido dentro de outro genuíno, este último por sua genuinidade prevaleceria sobre o primeiro. Também que, em um sistema de atividade como o Sistema de Atividade Escolar, o propósito/motivo será sempre determinado sob um enfoque educacional, obscurecendo qualquer outro propósito/motivo, de qualquer outro sistema de atividade que possa ser reproduzido dentro dele. E que, na melhor das hipóteses, este sistema de atividade reproduzido seria uma espécie de instrumento mediador para alcançar os resultados almejados no Sistema de Atividade Escolar. De fato, isso não é falso no sentido de que a reprodução de outro Sistema de Atividade na escola serve **também** e, provavelmente, acima de tudo, a propósitos educacionais. Entretanto, isso não é verdade, como nossa experiência demonstrou, no que diz respeito ao propósito/motivo e aos “instrumentos mediadores” do sistema de atividade reproduzido, já que esses elementos são, na sua maior parte, agregados ao Sistema de Atividade Escolar, conferindo à aula de língua materna uma

configuração condizente com aquela prenunciada nos vários documentos oficiais que parametrizam a atuação do professor.

Finalmente, embora tenhamos trabalhado apenas com um projeto de produção de jornais escolares, acredito que há ainda muitos outros sistemas de atividades vigorosos que podem ser, exitosamente, reproduzidos na escola de tal forma que os sujeitos – especialmente os alunos – possam se apropriar de seus propósitos-motivos e, conseqüentemente, de seus instrumentos mediadores, ao mesmo tempo em que buscam atingir os resultados de ambos os sistemas de atividade – o escolar e o segundo reproduzido. Assim fazendo, nós estaríamos, certamente, criando essas situações de interação rica, capazes de propiciar um ensino de língua materna muito mais significativo, reflexivo e situado, tal como tão reiteradamente tem sido reproduzido no discurso oficial e no discurso acadêmico das últimas duas décadas.

REFERÊNCIAS

- ACKER, V. . **The French Educator Celestin Freinet**. Lanham: Lexington Books, 2007
- ARCHER, M. **Being Human. The problem of Agency**. Cambridge University Press, Nova York, 2000.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- _____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Questões de Literatura e de Estética. A teoria do Romance**. 5. ed. São Paulo: HUCITEC/ UNESP, [1934-35] 2002.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BALTAR, M. **A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- _____. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula** – 2. ed, Caxias do Sul, RS: Educs, 2006
- BARBOSA, J. **Ensino Médio em Rede. Sequência Didática: Artigo de Opinião**, s/d.
- BARROS, D.L.P. Contribuições de Bakhtin. In: BRAIT (org). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. rev Campinas,SP: Editora da Unicamp:2005.
- BARTON, D. e HAMILTON, M. **Local literacies: Reading and Writing in Context**. London: Routledge, 1998.
- _____. Práticas de letramento. In: BARTON, D. HAMILTON, M. e IVANIC, R. (Orgs.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000, p. 07-15.

BAZERMAN, C. Systems of genres and the enactment of social intentions. In: FREEDMAN, A e MEDWAY (Eds.), **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor e Francis, 1994, pp 79-101.

_____ **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005

_____ **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos, In: A. DIONÍSIO; A R. MACHADO e M. A. BEZERRA, **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2002, pp. 37-46.

BONAMINO, A. e MARTINEZ, S. **Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**: a participação das instâncias políticas do estado. In: Educ.Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. rev Campinas,SP: Editora da Unicamp, 2005.

BRAIT, B. e ROJO, R. **Gêneros: artimanhas do texto e do discurso**. São Paulo: Escolas Associadas, 2003.

BRÄKLING, K. L. Trabalhando com Artigo de Opinião: Re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental**. Língua Portuguesa/ Introdução. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio, Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, DF: MEC/SEMTEC: 2002.

BUNZEN, C. **Dinâmicas Discursivas na aula de português: o uso do livro didático e projetos didáticos autorais**, Tese de Doutorado, Unicamp, 2009.

_____. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio, In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna**, Quimera. São Carlos: GEGE, 2004.

BUNZEN, C. e ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: Costa Val, M. e Marcuschi, B. (orgs). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005 (p. 73-117)

CANAGARAJAH, A. S. Adopting a critical perspective on pedagogy In: CANAGARAJAH, A. S. **Resisting Linguistic Imperialism in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 09-37.

CANÇADO, M. **Um Estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula**. In: Trabalhos em Linguística Aplicada, n. 23 Instituto de Estudos da Linguagem: Unicamp: Campinas, 1994, p. 55-69.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

CANTET, L. **Entre les Murs**, Produção cinematográfica, França: Cannes, 2008

CEREJA, W. R e MAGALHÃES, T.C.M. **Português: Linguagens**. Volume único, 1. ed. São Paulo: Atual, 2003.

DAHLET, P. Dialogização enunciativa. In: BRAIT (org). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. rev Campinas, SP: Editora da Unicamp: 2005.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: The Macmillan Company, 1947

_____ Individuality and Experience, In: ARCHAMBAULT, R. **John Dewey on Education**. Selected Writings, The University of Chicago, Londres, 1992

_____ The need for a Philosophy of Education In: ARCHAMBAULT, R. **John Dewey on Education**. Selected Writings, The University of Chicago, Londres, 1992.

DIMENSTEIN, G. **Aprendiz do futuro – Cidadania hoje e amanhã**. 5. Ed, São Paulo: Ática, 1998.

DIONISIO, A.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002

DOLZ, J., NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”, In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e Progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça francófona. In: SCHNEUWLY, B e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola** (org. ROJO, R), Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUPOIZAT, D. et al. **Apprendre la citoyenneté avec la presse et la télévision**. Centre Régional de Documentation Pédagogique de L’Académie de Lyon- CRDP: Lyon, 1996

DUPONT, J. M. Ouverture dès travaux. In: CLEMI. **Actes du séminaire national. Um partenariat exemplaire l’Ecole et lês médias**. Paris, 24, 25 et 26 octobre, 2001.

EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G.. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research**, Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1987.

_____ **Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice**. In. S. Chaiklin e J. Lave (Eds.), Understanding

practice: Perspectives on activity and context (pp. 64-103). New York: Cambridge University Press, 1993.

ERICKSON, F. Some approaches to inquiry in school-community ethnography. In: TRUEB, H., GUTHRIE and AU (Eds). **Culture and the Bilingual Classroom**: studies in classroom ethnography. Massachussets: Newbury House, Rowley, 1981, p. 17-35.

FARACO, C.A **Linguagem e Diálogo**: as ideias do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Critical Language Awareness**. New York: Longman Publishing, 1992.

FARIA, M. A. e ZANCHETA, J. **Para ler e fazer o jornal da sala de aula**, 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FRANÇA, CLEMI. Ministère de l'Education Nationale. Supplément, Paris, s/d.

FREINET, C. **O Jornal Escolar**. Lisboa: Estampa, 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAGLIARDI, E. e AMARAL, H. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: narrar – conto de fadas. São Paulo: FTD, 2001.

GARRIDO, E., PIMENTA, S.G. e MOURA, M. O. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. **Educação continuada: Reflexões, alternativas**, Campinas/SP: Papirus, 2004, p. 89-112.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**. Ideology in Discourses. 2nd Edition, Routledge Falmer: New York, 1996.

GONNET, J. **Faire son journal au college, au lycée**. Les conseils du Clemi aux journalists juniors des colleges et Lycées. Supplément, Ministère de l'Éducation nationale, CLEMI, s/d.

HARRIS, C. **Faça seu próprio jornal**. 11. ed. Campinas-SP: Papirus, 1993.

HERNÁNDEZ, F. e VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, F. **Os Projetos de Trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas**. Porto Alegre: Revista de Educação, v. 3, n. 4, 2-7 (2001)

IJUIM, J. K. **Jornal Escolar e vivências humanas**. Um roteiro de viagem. Bauru: EDUSC, MS: Ed. UFMS, 2005.

JARDIM, J. **Pro dia nascer feliz**, documentário, 88 min., Estúdio Ravina Filmes/Fogo Azul Filmes, Brasil, 2006.

JURADO, S. e ROJO, R. A leitura no ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) **O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 248 p. p. 223-243.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006a.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. (org) **Ensino de Língua: Letramento e Representações**, Campinas: Mercado de letras, 2006b.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**, Revista Signo, Santa Cruz do Sul, V. 32 n. 53, pp. 1-25, dez. 2007

_____. **Os Estudos de Letramento e a formação do professor de língua materna**. *Linguagem em (Dis)curso*, Vol. 8, n. 3, p. 487-517, set/dez, 2008.

KLEIMAN, A. B. e SIGNORINI, I. (orgs) ***O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos.*** Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLEIMAN, A. B. e MARTINS, M.S. C. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN e CAVALCANTI (Orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, pp 273-298.

KNOELLER, C. Narratives of rethinking: the inner dialogue of classroom discourse and student writing. In: BALL, A. e FREEDMAN, S. **Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning**, Cambridge University Press: London , 2004

KOCH, I. **Argumentação e Linguagem**, 8. ed., São Paulo: Cortez, 2002

_____. Especificidade do texto falado. In: JUBRAN, C. e KOCH, I. **Gramática do Português culto falado no Brasil.** Volume 1. Construção do texto falado, Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

LEMMES, P. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira.** In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, V. 86, n. 212, p. 163-178, Brasília, jan./abr. 2005.

LOPES-ROSSI, M. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos.** Taubaté – SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

MACHADO, A. R. e CRISTOVÃO, V. L. **A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: Aportes e Questionamentos para o ensino de gêneros.** In: Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MAGALHÃES, M. C. C. Etnografia Colaborativa e Desenvolvimento do Professor. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 23 Instituto de Estudos da Linguagem: Unicamp: Campinas, 1994, p. 71-78

MARCUSCHI, L. A **Da fala para a escrita. Atividades de retextualização.** 3. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, B. e CAVALCANTE, M. (2005). Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, M. e MARCUSCHI, B. (orgs) **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica. p. 237-260.

MARTINS, M. S. C. (2008) **Os gêneros do discurso e o ensino de Língua Portuguesa**. *Linguasagem*, v. 03. São Carlos. Também disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Generos_do_discurso_ensino.pdf (acessado em 27.08.2009)

MARTINS, H. H.T.S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. v. 30, jul./dez., Educação e Pesquisa: São Paulo, 2004, p. 289-299.

MATOS, M. C. e PAIVA, E. V. **Hibridismo e Currículo**: ambivalências e possibilidades. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n. 2, pp. 185-201, Jul/Dez 2007

MELO, J. M. *Jornalismo Brasileiro*. Porto Alegre: Sulina, 2003

MENDONÇA, M. Análise Linguística no ensino médio: um novo olhar, ou outro objeto. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MENDONÇA, M. e BUNZEN, C. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006

MILLER, C. **Genre as social action**. *Quarterly Journal of Speech*, v. 70, 1984, 151-167.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**, São Paulo: Parábola, 2006.

NOBLAT, R. **A arte de fazer um jornal diário**. São Paulo: Contexto, 2003

PAVANI, C. (org). **Jornal, (In) Formação e Ação**, 2. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2003

PÉCORA, A **Problemas de Redação**, 5. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999

PERELMAN, C. **Tratado da Argumentação**. A Nova Retórica. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2005

PORTAL DO JORNAL ESCOLAR. ONG “Comunicação e Cultura”. Fortaleza/CE. Disponível em: www.jornalescolar.org.br, acesso em 23 de setembro de 2009.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**, São Paulo: Parábola, 2006.

RODRIGUES, R. M. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 207-220.

ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas; Mercado de Letras, 2000.

RUSSELL, D. **Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis**. Written Communication, 14(4), p. 504-554, 1997.

SANTOS, A. e PINTO, M. **O jornal escolar, porque e como fazê-lo**. Porto: Edições Asa, 1996

SCRIBNER, S e COLE, M. *The Psychology of Literacy*. New York: to Excel e Cambridge: Harvard University Press, 1999.

SOARES, M. **Português: uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, p. 89-113.

SOBREIRO, M. **O Jornal de Suzano e sua nova imagem junto à comunidade**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Mercado) - Faculdade Cásper Líbero, 2004.

SOUZA, L. V. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

_____ **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**
Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre ‘Letramento e Diversidade’,
outubro de 2003. Disponível em
<http://www.informacao.srv.br/telecongressodemo/lib/biblioteca/uploads/358.doc>, acessado
em 30.01.2010.

TINOCO, G. M. A. de M. **Projetos de Letramento: ação e formação de professores de língua materna**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

VOLOSHINOV/BAKHTIN. Discourse in life and discourse in art. Concerning sociological poetics. In: VOLOSHINOV. **Freudism**, New York. Academic Press, 1976 (Tradução para fins didáticos de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza)

WIKIPEDIA, <http://pt.wikipedia.org/wiki/Orkut> , acesso em 7 de março de 2010.

ANEXOS

ANEXO A - Reportagem publicada na Seção ESPECIAL, página 5, do 2º Jornal
Autores: Alunos do 2º B

AQUECIMENTO GLOBAL: NOSSO DESTINO EM RISCO

O aquecimento global preocupa diretamente a população na medida em que seus efeitos são sentidos pelo meio ambiente. As mudanças afetam a todos, seja aos grandes ou pequenos poluidores, portanto a nossa região também está sendo afetada. Segundo Pedro Pereira, Agrônomo, Biólogo e Jornalista do IJD, muita coisa vai mudar com esse terrível desastre ambiental. “A temperatura em Ivinópolis está em torno dos 20 graus anual e, em 40 anos, passará para 26 graus; isso significa verões muito mais longos”. Segundo ele, um dos impactos será uma mudança na agricultura, pois Ivinópolis produz frutas temperadas, que precisam de clima relativamente frio e isso mudará! “Outro impacto pra Ivinópolis será que a Amazônia deixará de produzir chuva... um estudo diz que 60% da umidade nossa vem da Amazônia; se ela for destruída, vai ter redução da umidade e, no verão, nós teríamos problemas com a água”. Por falar nisso, a situação da água em nosso Município piorará com o plano diretor que foi aprovado unanimemente pelos vereadores, que prevê um pólo industrial no bairro da Gariroba, pois lá se encontram os recursos hídricos de nossa cidade, os afluentes dos rios, o Rio Jaguari. “É um absurdo colocar um distrito industrial num local que tem que ser preservado; nós vamos ter problemas com a água no futuro”, afirma Pedro. Posição diferente é a da Vereadora F. A., que declara: “A gente está fazendo com que a cidade cresça e nós aprovamos uma área no sentido que já tem indústrias como a Santher, para crescer daqueles lados”. “A cidade tem que crescer, é natural que eles queiram um novo pólo industrial. Originalmente, esse pólo seria às margens da Fernão Dias, o que era uma boa ideia, porque tá longe da cidade; não tem rios ali, seria o local ideal, mas os vereadores aprovaram uma cláusula que prevê que o bairro do Gariroba seja o novo pólo”, diz Pedro. O NAPA – Núcleo de Apoio ao Professor e Aluno – considera que aquela região que vai ser transformada em pólo industrial vai ser um dos maiores impactos que vai acontecer no Rio Jaguari tanto nas margens quanto na mata, que deveria ser preservada, no mínimo, em 30 metros. “A questão é que a construção desse pólo destruirá a mata siliar,

portanto não se terá sustento para a margem, causando a erosão. Isso diminui a profundidade do rio dando maior velocidade à água. Em dias sem chuva, o rio vai secar e, em dias chuvosos, haverá transbordamento”, afirma Miriam Moura, do NAPA. Mas, segundo a vereadora Flávia Alves, o projeto foi aprovado por unanimidade, pois os vereadores participaram de reuniões com a população e com o prefeito. “Tivemos uma palestra com técnicos, gente que entende mais do que a gente do plano diretor; tiveram várias associações, entidades, que fizeram agendas públicas, inclusive aqui na Casa”, afirma a vereadora. Porém, poucas pessoas sabem dos impactos que nossa região irá sofrer. A causa mais provável para essa falta de ações efetivas contra esse desagradável fenômeno é o fator econômico para algumas empresas; não seria necessário apenas investigar, mas também boa vontade das empresas e que elas abrissem mão de uma porcentagem de lucro. Outro problema que a cidade vem enfrentando, segundo o NAPA, são os areieiros; muitos deles são irregulares e eles ficam na extensão do Rio Jaguari, mudando de lugar constantemente. É bom lembrar que nós, individualmente, também poluímos, através da poluição causada pelo lixo que jogamos no meio ambiente. Para termos uma noção, um palito de picolé dura cerca de 13 anos para se decompor; um pacote de salgadinhos, 500 anos; uma latinha de refrigerante não se decompõe. Esse lixo demora tanto para se decompor que é quase como deixar um “presente” para as futuras gerações. “Infelizmente, descobrimos que o aquecimento global não tem reversão; a única coisa que podemos fazer é diminuir a poluição, pois, deste modo, os prejuízos para nossa saúde serão menores”, declara o Soldado Amilton Lemos, da Guarda Floresta. Se todas as pessoas, pelo menos, reciclassem seu lixo, imagine quanto lixo haveria a menos no meio ambiente.

ANEXO B – Excertos da transcrição da entrevista feita por alguns alunos do 2º A com a vice-diretora (VD) da escola, realizada na manhã do dia 27/09/2006.
Entrevistadores: alunos Laura, Levi e Yan

(...)

La: Então, eu acho que o primeiro assim a gente queria saber... se tinha como a gente ter assim acesso às... regras da Escola.

Le: [às]

La: Assim, tipo... o uso do bo... proibido do boné, da... do uniforme, essas coisas, como que a gente fazia pra gente ter direi... ah... acesso a essas regras.

VD: Então, olha, é...a gente tem o regimento escolar onde constam as regras. Ele tá sendo refeito agora, atualizADo. Vocês podem, sim, ter acesso e todo aluno pode fazer parte do Conselho de Escola. Então, o Conselho de Escola é um órgão do Colegiado que é soberano, que ele delibera sobre as ações da Direção, da Escola, né, tanto na parte pedagógica quanto na parte administrativa e nós temos nove alunos que fazem parte, esses nove alunos são representantes... de todos de do corpo discente da escola inteira

La: ãh...

VD que são todos os alunos que que.. são matriculados aqui. Então, olha, tem alunos de de várias séries aqui, por exemplo do 3º B, a Daniele Rufino, ela faz parte, só que nós fazemos a convocação pra reunião e os alunos não comparecem.

AL: hummm

VD Então, comparecendo nessa reunião, é o momento de vocês terem acesso e... tirar qualquer dúvida que vocês possam ter

Le ah...assim

VD Entendeu?!

Le a gente tava estudando a proposta também não sei, deve ser com a senhora mesmo ou com a Rosa, de... assim tentar liberar alguma coisa o uso do boné com quem vim com o uniforme completo assim... se não tinha como

VD: Isso aí é uma coisa pra gente pensar pro ano que vem, porque no meio do caminho é complicado

Le: ahan

VD a gente voltar atrás e... eliminar uma regra. Por que?

Ra: Hum hum

VD Porque quando a gente já tá atingindo um objetivo que é uma coisa que a gente tá... uma meta, vai, então a gente tem lá uma meta de que...eh... 80% dos alunos eh... se conscientizem do porquê dessa regra então se a gente atingiu essa meta eh... complicado a gente... voltar atrás e liberar no meio do caminho, entendeu? Então, primeiro, precisa esclarecer o porquê da regra, eh... fazer com que o pessoal se conscientize, aí depois colocar em votação, o Conselho de Escola pode deliberar a favor ou não da implementação dessa regra.

Y: Certo, por que do uso que... tá proibido agora, assim?

VD: Então... é assim, eh... o uso do boné, ele já causou vários transtornos para várias escolas, em várias escolas que eu trabalhei e éh... onde a Rosângela também trabalhou.

Então, nós viemos aqui no ano passado, só que a Rosângela, ela já trabalhou aqui anteriormente, enquanto eu estava em outra escola, ela já tinha trabalhado aqui, e ela reuniu o Conselho de Escola e no planejamento também ela propor essa regra, de não usar o boné, e... todos deliberaram a favor, ninguém foi contra. Aí, depois que ela começou a ser implementada, colocada em prática, muitos professores foram sentindo dificuldade de eh...

Y: fazer os alunos cumprir essa regra

VD: Isso, fazer com que os alunos cumprissem. Então, elas começaram a mudar a concepção, porque veja bem tudo é uma questão de concepção. A minha concepção é a seguinte, que... o boné é um acessório muito legal, ótimo, parabéns pra quem inventou, pra que a gente eh... se proteja do sol, né, pra que faça parte de um uniforme, né?!

Y: É estética também, né?!

VD: Estética?!

Y: Eu acho que... tem cabelo... quem não gosta de usar o cabelo

Als: rss

Y: daquele jeito [inaudível],
né?!

VD: Então, agora tá entrando um pouco, porque é assim, eh... o que que acontecia nas escolas que era liberado o boné? Os alunos, além de pôr o boné sujo, não cortavam o cabelo, iam com o cabelo sujo, escondiam coisas, roubavam coisas dos colegas e escondiam embaixo do boné. Era alguns que iam fazer gracinha, tiravam o boné do oh se você tá com um boné superlegal, que cê pagou caro, vai, 50 reais, vem um colega seu tira o boné e faz, começa a fazer guerrinha, tal, entendeu?!

Y/Le: ãh...

VD: Você vai ficar bravo, aí você
vai..querer o boné de volta, ele não vai querer dar e aí [enfia?] numa briga. Então, as brigas que são geradas, então, olha só, quais são os motivos pelos quais eu acredito... nessa regra?... Pela postura do aluno, higiene eh.... higiene, postura... eh evitar briga..... e saber... a hora e o local... em que não se.... eh.... fica bem usar o boné..... entendeu?! Então, onde é melhor eh... pra que o aluno aprenda isso?...Na escola!

Y/Le: ãh...

VD: Porque na casa, tudo bem, você
pode, cê pode sair e tal, então, você, o boné é um acessório pra proteger do sol, tá, agora começaram a usar também pra tornar um estilo aí e eh... todo mundo, eh, não sei se vocês já viram essas gangues, né, uma turminha andando junto, todo mundo de boné, você não sabe quem é quem, eles escondem o rosto. Então, serve também pra que o aluno durma na sala e disfarce qualquer coisa, entendeu?! Pode disfarçar, de repente, um olho vermelho, entendeu?

AL: Hum

VD: Então,
ninguém usando, o professor entra na sala, olha, eu olho pra você, eu vejo você, se você tá bem, se você se cuida, entendeu?
os que cometem violência, os que fazem tráfico de drogas, não são todos, é uma minoria....
(.....)

ANEXO C – 1ª e 2ª páginas do Capítulo 11 do LD (CEREJA e MAGALHÃES, 2003): O texto argumentativo oral: o debate regrado

Capítulo

Produção de texto

O texto argumentativo oral: o debate regrado

TRABALHANDO O GÊNERO

Como você sabe, os adolescentes dos anos 1990 encontraram uma nova forma de se relacionar e de vivenciar as primeiras experiências afetivas com outros jovens. É o “ficar”, um relacionamento sem compromisso que, na opinião de alguns, é uma conquista social; na de outros, uma atitude de recusa de assumir responsabilidades. A convite da revista *País/Teens*, alguns jovens debateram o tema. O texto que segue é parte desse debate. Leia-o e responda às questões propostas.

PAÍS/TEENS — O que é ficar? Que tal cada um de vocês dar uma definição, dizer o que acha?

Veruska — Eu acho que existem dois jeitos de ficar. Muita gente fica por ficar, e muita gente fica com o sentimento. No meu ponto de vista, o ficar tem que ter um sentimento, nem que for de atração. Ou sentimento mais forte, quando você gosta; ou de amor ou de paixão. Não necessariamente, mas só pelo fato de você estar atraído, já é um sentimento, e então aí você pode começar a gostar da pessoa através do ficar.

Debora — Eu concordo com a Veruska, eu acho que ninguém deve ficar por ficar. Porque às vezes, por exemplo, se eu gosto de alguém e essa pessoa fica comigo por ficar, eu posso ficar chateada, posso me decepcionar. Eu acho que, como a Veruska falou, tem que ter alguma atração, algum sentimento para que, quem sabe, possa rolar alguma coisa.

Max — Eu discordo, porque pra mim ficar é só para dar uns beijos e, se você quer um negócio mais sério, você tem que namorar a pessoa ou ficar de rolo com ela.

Fernando — Esse negócio de ficar, pra mim não tem essa: você tem que sentir alguma coisa pela pessoa. Eu discordo do Max, eu acho que essa é uma atitude meio impensada dele. Tanto é que eu namoro há nove meses (palmas e risos) e gosto muito da minha namorada, e acho que não tem nada a ver esse negócio da moda, o ficar.

Melissa — Eu acho que é ficando que você começa a namorar, que você conhece a pessoa, conhece o jeito dela ser e, se você vai se apaixonar por ela, vai ter alguma coisa mais séria. Acho que é bom ficar com as pessoas, mas tem que ter vontade, tem que tar a fim da pessoa para você não ficar por ficar à toa, só.

Capítulo 13

Produção de texto

O texto argumentativo escrito

TRABALHANDO O GÊNERO

Os textos argumentativos podem ser produzidos tanto oralmente quanto por escrito. O texto que segue, por exemplo, foi escrito pelo engenheiro Hayilton Santos, 48 anos e pai de três filhas, a pedido da revista *Priséc-Trens*. Neste o engenheiro dá a sua opinião sobre o uso de *piercing*, a propósito da seguinte pergunta, feita pela revista: “*Boty piercing*, você deixaria seu filho usar?”

Leia o texto e responda às questões propostas.

Não

O uso do *piercing* me passa a idéia do “ter que ter”, do ter que usar “porque minha tribo está usando”. Algo como a caneta *Montblanc* para os executivos.

Mesmo pensando na questão por um ângulo puramente estético, o *piercing* não me agrada. Eu ainda prefiro, por exemplo, os inúmeros anos no pescoço das africanas, ou os ossos e argolas dos poucos índios que nos restam. Além de me parecerem mais consistentes em sua beleza particular, tais enfeites têm significado cultural que ultrapassa uma fase de vida.

Sabemos que as nossas tribos adolescentes não duram mais que alguns anos e que cada indivíduo deverá se inserir em muitas outras “tribos” ao longo de sua vida. As citações permanentes que os fetiches adolescentes dos últimos tempos têm acarretado (tatuagens, *piercings* ou cicatrizações) aumentam a responsabilidade dos adultos, no sentido de reforçar no jovem a informação e o compromisso consistente com suas escolhas, além do imediato e dos modismos, mesmo que seja um simples *piercing* (simples mesmo?). Tais escolhas passam também pelas questões relativas à saúde: hoje cada vez mais entendida como um valor cultural. Também me parece que, além de deixar uma marca indelével, o *piercing* — dependendo do lugar em que for colocado — não é propriamente higiênico.

Alguns entendem o uso de enfeites perfurando o corpo como manifestação do antagonismo próprio do adolescente, questionamento ou crítica à sociedade. Para mim, isso carece de

ção à AIDS, conscientes definitivamente em pendurar outra qual

O texto está escrito o autor expressa o uso do *piercing* entre os executivos do *piercing*

Depois de apra fundamenta parágrafos de aborda um a autor trata de

No 3º parágr

Há quem coita contra jovens dos a

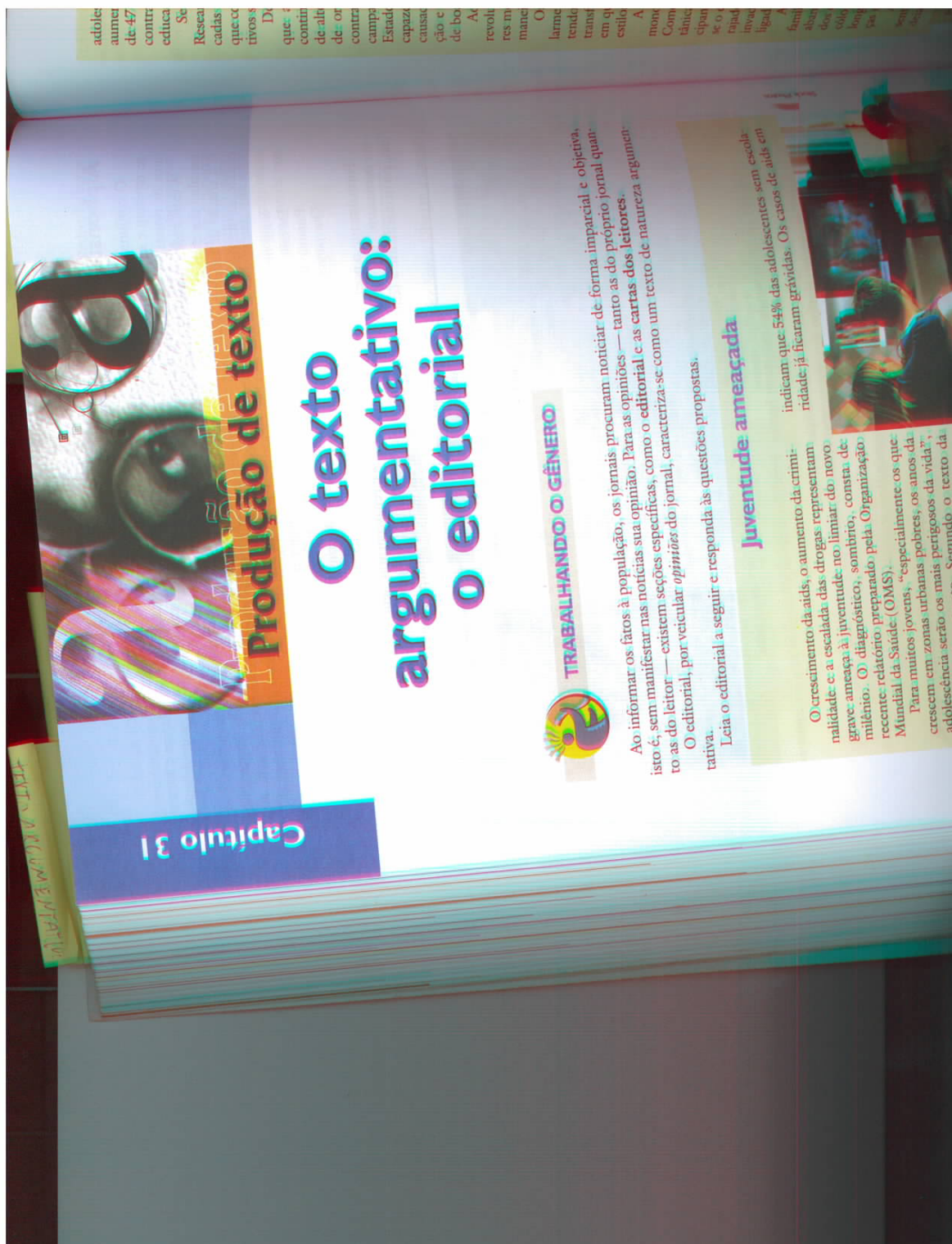
a) O autor b) Para ele, mação se

Em textos a texto. Nela dos anterior

a) O autor b) Mesmo opções

Observe a) Empre b) Consist superi sidera

O texto vo escrito. Normal tá, em qu



Situação de Argumentação

Por que e para que argumentamos? Sobre quais assuntos argumentamos? Observe as afirmações abaixo:

- *A Terra gira em torno do Sol.*
- *A bactéria é um ser vivo.*
- *O filme Cidade de Deus concorreu ao Oscar de melhor filme estrangeiro, mas não ganhou.*
- *O governo federal encaminhou ao Congresso projeto de lei que estabelece novos critérios de acesso ao ensino universitário.*

As duas primeiras frases afirmam verdades científicas que, levando em conta os conhecimentos científicos acumulados até os dias de hoje, podem ser comprovadas. Assim, não cabe contestá-las ou argumentar a favor ou contra. Pode-se, no máximo, explicar o movimento de translação e por que a bactéria é um ser vivo. As duas outras frases dizem respeito a fatos ocorridos, diante dos quais também não cabe nenhum tipo de contestação – o filme concorreu e não ganhou e o governo encaminhou um projeto de lei ao Congresso. Nos quatro exemplos temos então fatos que não podem ser refutados.

Entretanto, em relação aos dois últimos fatos, podemos considerar: foi injusto (ou justo) o Brasil ter perdido o Oscar. O projeto que o governo encaminhou é equivocado (ou é uma medida necessária). Diante dessas afirmações cabem contestações, refutações, opiniões diferentes. São afirmações que não dizem respeito a fatos inquestionáveis, mas sim a opiniões. Ora, em matérias de opinião, como cada um pode ter uma posição diferente diante dessas questões, só é possível argumentar. E argumentar é mais do que simplesmente dar opinião sobre algo – é sustentá-la com argumentos, que são razões, evidências, provas, dados etc. que dão suporte à ideia defendida. Assim, para convencer alguém de que certas posições, ideias ou teses são as mais acertadas ou adequadas, argumenta-se.

Uma questão controversa

Toda argumentação envolve uma questão controversa ou polêmica. Uma questão controversa é aquela para a qual não há uma resposta única, isto é, frente a ela é possível assumir diferentes posicionamentos.

Há questões controversas que afetam um grande número de pessoas e há algumas que são mais particulares, pois interessam apenas a um reduzido número de pessoas. Por exemplo, tomar uma posição sobre se você deve ou não parar de estudar para cumprir os horários de um novo trabalho seria uma questão particular, e por isso dificilmente se tornaria tema de um artigo de opinião de um jornal – a menos que esse tipo de dúvida afetasse a vida de muitos jovens. Neste caso, seria possível alguém escrever um artigo discutindo essa questão, algo do tipo “Trabalho ou Escola?”. Portanto, um artigo de opinião discute questões controversas (polêmicas), que podem incidir sobre temas políticos, sociais, científicos e culturais, de interesse geral e atual, que afetem direta ou indiretamente um grande número de pessoas, e procura respondê-las. Normalmente essas questões surgem a partir de algum fato acontecido e noticiado.

ANEXO G – Texto utilizado para ilustrar e analisar um modelo do Artigo de Opinião (CEREJA e MAGALHÃES, 2003, p. 136)

Body Piercing: você deixaria seu filho usar?”

Não

O uso do piercing me passa a ideia do “ter que ter”, do ter que usar “porque minha tribo está usando”. Algo como a caneta Montblanc para os executivos.

Mesmo pensando na questão por um ângulo puramente estético, o piercing não me agrada. Eu ainda prefiro, por exemplo, os inúmeros aros no pescoço das africanas, ou os ossos e argolas dos poucos índios que nos restam. Além de me parecerem mais consistentes em sua beleza particular, tais enfeites têm significado cultural que ultrapassa uma fase de vida.

Sabemos que as nossas tribos adolescentes não duram mais que alguns anos e que cada indivíduo deverá se inserir em muitas outras “tribos” ao longo de sua vida. As cicatrizes permanentes que os fetiches adolescentes dos últimos tempos têm acarretado (tatuagens, piercings ou cicatrizações) aumentam a responsabilidade dos adultos, no sentido de reforçar no jovem a informação e o compromisso consciente com suas escolhas, além do imediato e dos modismos, mesmo que seja um simples piercing (simples mesmo?). Tais escolhas passam também pelas questões relativas à saúde, hoje cada vez mais entendida como um valor cultural. Também me parece que, além de deixar uma marca indelével, o piercing – dependendo do lugar em que for colocado – não é propriamente higiênico.

Alguns entendem o uso de enfeites perfurando o corpo como manifestação do antagonismo próprio do adolescente, questionamento ou crítica à sociedade, ou tentativa de chocar. Para mim, isso carece de solidez: tem mais jeito de regras e normas, ou apego exagerado ao modismo. O espírito transformador e crítico é a colaboração mais rica que a juventude tem para dar à sociedade. Sociedade que pede, hoje, atitudes prioritárias em relação à AIDS, às drogas e à responsabilidade social, por parte de jovens mais autônomos e mais conscientes.

Afinal... eu não gostaria que minhas filhas usassem piercings, porque é um símbolo que definitivamente não me atrai. Mas como essa é uma opinião pessoal, se alguma delas

insistir em pendurá-los pelo corpo, eu de minha parte vou continuar usando minha caneta Bic, ou outra qualquer que estiver à mão.

ANEXO H – Lista com breves definições dos gêneros jornalísticos mais comuns

GÊNEROS JORNALÍSTICOS - BREVES DEFINIÇÕES

EDITORIAL – Gênero textual em que está presente a opinião do jornal sobre um fato do dia, considerado como o mais importante. Trata-se de um gênero de expressão de opinião, em que predomina o discurso teórico da ordem do expor, com sequências explicativas e argumentativas ou esquematização.

ARTIGO – Gênero opinativo que difere do editorial, por trazer a opinião de um autor e não representar necessariamente a opinião do jornal. Sempre assinado, pode ser escrito na primeira pessoa. Geralmente é escrito por colaboradores do jornal, com notório saber sobre o tema que escreve. Predomina o discurso teórico da ordem do expor, com sequências explicativas e argumentativas ou esquematização.

CRÔNICA – Gênero opinativo produzido de forma livre e autoral, e que tem como temas fatos ou ideias do cotidiano, sem a determinação de tempo e espaço rígidos da notícia e da reportagem. Considerado por alguns autores como um subgênero do comentário, é sempre assinada e geralmente escrito por alguém do quadro de escritores contratados do jornal. Seria o tratamento literário dado à informação. Predomina o discurso narrativo, com sequências narrativas, descritivas e expositivas.

CRÍTICA – Gênero em que está expressa a opinião de um autor, autorizado pelo jornal, sobre uma manifestação artística qualquer: livro, CD, espetáculo de dança, teatro, exposição de um artista plástico, etc. Normalmente é escrita em primeira pessoa e assinada. Predomina o discurso teórico com sequências expositivas, descritivas, argumentativas e injuntivas.

REPORTAGEM – É o gênero mais complexo e mais elaborado do jornalismo. Segundo o Manual de Redação da Folha de São Paulo (1984), “fazer uma reportagem é dirigir-se a um determinado local para, de volta à redação, relatar ao leitor por meio de palavras e/ou imagens o que se passou ali”. Envolve coleta minuciosa de dados, entrevistas, consultas a outras mídias como rádio, tevê e internet. Predominam os tipos de discurso do mudo do narrar: narração e o relato interativo, com sequências narrativas, descritivas e dialogais.

NOTÍCIA – É o gênero básico do jornalismo, em que se relata um fato do cotidiano considerado relevante, mas sem opinião. É um gênero genuinamente informativo, em que, em princípio, o repórter não se posiciona, pois o que vale é o fato. Um editor de um antigo jornal de Nova York (The Sun) definiu o que é notícia em qualquer época ao afirmar: “Quando um cachorro morde um homem, isso não é notícia. Mas, quando um homem morde um cachorro, isso é notícia”. Ou seja, notícia é geralmente tudo o que é diferente, anormal ou desperte o interesse geral, enfim, “aquilo que faz as pessoas comentarem a respeito”. Discurso narrativo estruturado em sequências narrativas e descritivas.

NOTA INFORMATIVA – Subgênero da notícia, que difere apenas pela extensão do texto.

NOTA DE SERVIÇOS – Subgênero da notícia que traz informações de utilidade pública como endereços e telefones de cinemas, teatros, órgãos públicos etc.

CHARGE – Gênero que mistura a linguagem imagética e a linguagem verbal, com características do humor, mostrando irreverência e uma certa moral. Está sempre associado à linha editorial do jornal e é sempre assinada. Discurso da ordem do expor, teórico, interativo, com sequências descritivas, expositivas e argumentativas.

ENTREVISTA – Gênero jornalístico que se caracteriza por sua estruturação dialógica, com perguntas e respostas, precedidas por um texto explicativo de abertura. O discurso predominante é o interativo, com sequências dialogais e expositivas.

ENQUETE OU PESQUISA DE OPINIÃO – Gênero que utiliza a entrevista para aferir tendências de comportamento da sociedade. Faria (1996) o define como “reunião de testemunhos sobre determinado assunto da atualidade, geralmente promovido por um jornal, uma emissora de rádio ou tevê, com a finalidade de se registrarem as diferenças de opinião do público ou do grupo de entrevistados e de se avaliar, grosso modo, uma média de opiniões”.

SINOPSE OU MINI-RESENHA – Pode ser sobre um filme, um livro, uma peça, ou sobre um programa de televisão. Não se deve dar ao leitor apenas uma opinião: “Legal”, “Uma droga!”. Deve-se dar primeiramente alguns dados sobre o livro, o filme etc que se está resenhando: Quem é o autor? Quais os personagens? Sobre o que é? Depois, deve-se dar a opinião de quem escreve – bom, ruim, razoável etc – explicando porque achou isso.

CLASSIFICADOS: é uma forma abreviada para dizer “anúncios classificados”; têm esse nome por estarem ordenados de acordo com sua “classe” (imóveis, empregos, serviços, vendas, trocas etc). É preciso dar, brevemente, todas as informações importantes sobre o produto ou serviço em questão, ressaltando suas características positivas, a fim de convencer o leitor do que se deseja (vender, trocar, conseguir emprego etc)

Fontes:

BALTAR, M. A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal na sala de aula. Tese de Doutorado. Porto Alegre; UFRS, 2006

FARIA, M. A. O Jornal na sala de aula, 10. ed. São Paulo: Contexto, 2000

FARIA, M.A. e ZANCHETTA JR, J. Para ler e fazer o jornal na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2005.

HARRIS, C e R. Faça seu próprio jornal. Campinas/SP: Papyrus, 1993

Manual Geral da Redação da Folha de São Paulo (1984)

ANEXO I – Texto distribuído aos alunos e analisado conjuntamente, referente aos problemas identificados nas duas versões produzidas do Artigo de Opinião.

ALGUNS PROBLEMAS VERIFICADOS NOS ARTIGOS DE OPINIÃO (1ª VERSÃO)

1) USO RESTRITO DE VERBOS DISCENDI, VERBOS DE OPINIÃO ETC:

Verbos *discendi*: utilização apenas dos verbos DIZ e FALA (muito coloquiais, informais); tais como em “A direção fala”, “os alunos dizem” etc.

Ampliar para: DECLARA, AFIRMA, RESSALTA, ALEGA, ARGUMENTA, JUSTIFICA, DEFENDE, POSTULA.

Verbos de opinião: Utilização apenas do verbo ACHA

Ampliar para: CONSIDERA, AVALIA, JULGA, PENSA, ACREDITA, CRÊ

Verbos para enumerar: RELACIONA, LISTA, CITA, ELENCA, ENUMERA

2) Uso inadequado das conjunções EMBORA e APESAR DE

Ex1: * “Embora a polícia **vem** travando uma luta incansável contra o narcotráfico, as drogas estão cada vez mais introduzidas no ambiente escolar”

Língua Padrão: Embora a polícia **venha** travando uma luta incansável....

EMBORA + VERBO PRESENTE SUBJUNTIVO

APESAR DE + SUBSTANTIVO:

Ex2: * “Embora essa infinidade de argumentos, podemos ver que nenhum é assim muito claro”

L. P: Apesar dessa infinidade de argumentos, podemos ver que ...

ATENÇÃO: NÃO SE PODE PREPOSICIONAR O SUJEITO.

Ex.1* “Apesar **da** regra já estar imposta, os alunos devem pelo menos reclamar.”

L.P: Apesar **de a** regra já estar imposta.... DE (preposição) + A (artigo)

3) CONSTRUÇÕES MUITO COLOQUIAIS

Ex1: “Nenhum argumento é **assim** muito claro” (coloquial)

Ampliar para outros enfatizadores: DE FATO, REALMENTE

Ex2: “A direção **tem que** ver que nós somos a “escola” e **não** achar que eles mandam.”

Substituir por:

É preciso que a direção veja que nós somos a “escola”, **ao invés de** achar que **apenas** eles mandam.

Ex3: “A diretora diz que o uso do boné pode **dar em** briga”. (muito coloquial)

Substituir por: RESULTAR EM, CAUSAR, OCASIONAR

Ex4: “Ela também fala que esta regra **serve para** nos preparar para o futuro...”

Substituir por: tem como objetivo, visa, tem como finalidade

Ex5: “(...) mas o boné não é mais perigoso que um simples estojo ou outros objetos **desse tipo**”.

Ampliar para: dessa natureza, do gênero

Ex6: “Todas as ideias **têm de ser** colocadas de maneira civilizada”.

Ampliar para estruturas menos impositivas (modalizadas):

Ex1: Todas as ideias devem ser colocadas de maneira civilizada OU

Ex2: É importante (é imprescindível; é essencial) que todas as ideias sejam colocadas de maneira civilizada.

Ex7: “Ela usa dos seguintes artifícios para a continuidade da regra”.

Ampliar para: Ela relaciona (cita, enumera etc) os seguintes artifícios para ...

4) FALTA DA VÍRGULA PARA:

a) separar os adjuntos adverbiais que vêm anteceditos:

a1) Adj. adverbial de tempo:

Ex1: “Neste ano letivo[,] tivemos imposta uma regra que proíbe o uso do boné...”

Ex2: “Desde o começo do ano[,] nossa escola está em conflito”.

a2) Adj. adverbial de lugar:

“Já na escola[,] o uso do boné não irá interferir em seus estudos.”

b) para separar as orações subordinadas adverbiais deslocadas⁹⁴:

b1) oração subordinada adverbial final:

Ex: “Para esta regra ser implantada no regimento escolar [,] foi um reunido um “suposto” conselho da escola”.

b2) oração subordinada adverbial conformativa:

Ex: “Segundo informações da diretora[,] não é permitido o uso...”

b3) oração subordinada adverbial concessiva:

Ex: “Embora os alunos possam realmente esconder objetos debaixo do boné [,] isso não mudaria sem o boné.”

c) separar orações ou expressões intercaladas:

Ex: “A regra foi imposta de maneira arbitrária e [,] **mesmo depois dos protestos dos alunos** [,] foi mantida.”

5) PERSONALIZAÇÃO INDEVIDA:

Ex. “**O regimento escolar colocou** esta norma em vigor **sem convocar** a opinião dos estudantes.”

Substituir por uma construção apassivada:

Ex: Esta norma **foi colocada** em vigor sem que a opinião dos estudantes **fosse convocada**.

Ou personalizar devidamente o período:

Ex: **A direção** colocou esta norma em vigor sem convocar a opinião dos estudantes

Poderia organizar – ortografia, pontuação, sintaxe, mesmo que não há sido feito assim na aula -

6) USO INDEVIDO DA CRASE:

⁹⁴ Embora considere desnecessário e irrelevante trabalhar com esse tipo de terminologia da gramática tradicional, optei por utilizá-la aqui, uma vez que não houve tempo para abordar esse tipo de construção de uma forma mais significativa, voltada para a compreensão do sentido mais do que para taxonomia.

- a) antes de infinitivo: Ex. “Estudantes que são obrigados a entregar o boné nas mãos da direção.”
- b) onde não há a preposição “a”: Ex: A escola incentiva a cultura, mas não aceita a própria cultura de seus alunos.

7) REPETIÇÕES DESNECESSÁRIAS:

EX: “Além de ser bom para a estética do **aluno**, o boné ajuda a proteger **o aluno** do sol.”

Substituir o segundo aluno por um pronome:

Ex: Além de ser bom para a estética do **aluno**, o boné ajuda a protegê-**lo** do sol.

8) VÍRGULA SEPARANDO O SUJEITO DO VERBO:

Ex: O uso do boné uma questão que precisa ser muito discutida.

Anexo V – Texto elaborado pela pesquisadora, em virtude da demanda de um dos alunos sobre como se deveria introduzir um Artigo de Opinião. Foi esclarecido que se tratava apenas de algumas “ideias”, possibilidades, pois o fundamental era deixar bem claro na introdução do texto a posição que se quer defender.

ANEXO J – Material distribuído aos alunos para analisar os elementos de coesão mais usuais, agrupados pelo sentido:

SENTIDO	CONECTIVOS
Prioridade relevância	Em primeiro lugar, antes de mais nada, primeiramente, primordialmente, sobretudo.
Tempo (frequência, duração, ordem, sucessão, anterioridade, posterioridade)	Então, enfim, logo, depois, imediatamente, logo após, a princípio, pouco, antes, pouco depois, anteriormente, posteriormente, em seguida, afinal, por fim, finalmente, agora, atualmente, hoje, frequentemente, constantemente, às vezes, eventualmente, por vezes, ocasionalmente, sempre, raramente, não raro, a mesmo tempo, simultaneamente, nesse ínterim, nesse meio tempo, enquanto, quanto, antes que, depois que, todas as vezes que, cada vez que, apenas, já, mal.
Certeza, ênfase.	Decerto, por certo, certamente, indubitavelmente, inquestionavelmente, sem dúvida, inegavelmente, com toda a certeza.
Surpresa imprevista	Inesperadamente, inopinadamente, de súbito, subitamente, de repente, imprevistamente, surpreendentemente.
Ilustração, Esclarecimento	Por exemplo, isto é, quer dizer, em outras palavras, ou por outra, a saber, ou seja.
Propósito, intenção, finalidade.	Com o fim de, a fim de, com o propósito de, para que, a fim de.
Semelhança, comparação, conformidade	Igualmente, da mesma forma, assim também, do mesmo modo, similarmente, semelhantemente, analogamente, por analogia, de maneira idêntica, de conformidade com, de acordo com, segundo, conforme, sob o mesmo ponto de vista, tal qual, tanto quanto, como, assim como, bem como, como se.
Condição hipótese	Se, caso, eventualmente
Adição continuação	Além disso, ademais, outrossim, ainda mais, ainda por cima, também, e, nem, não só.... mas também, não apenas... como também, não só... bem como.
Dúvida	Talvez, provavelmente, possivelmente, quiçá, quem sabe, é provável, não é certo, se é que.
Lugar, proximidade, distância	Perto de, próximo a ou de, junto a ou de, dentro, fora, mais adiante, aqui, além, acolá, lá, ali, algumas preposições e pronomes demonstrativos.
Resumo, recapitulação, conclusão	Em suma, em síntese, em conclusão, enfim, em resumo, portanto, assim, dessa forma, dessa maneira, logo, pois.
Causa, consequência, explicação	Por consequência, por conseguinte, como resultado, por isso, por causa de, em virtude de, assim, de fato, com efeito, tão (tanto, tamanho)... que, porque, porquanto, pois, já que, uma vez que, visto que, como (= porque), de tal sorte que, de tal forma que.

Contraste, oposição, restrição, ressalva	Pelo contrário, em contraste com, salvo, exceto, menos, mas, contudo, todavia, entretanto, no entanto, embora, apesar de, ainda que, mesmo que, posto que, conquanto, se bem que, por mais que, por menos que.
Alternativa	Ou... ou, ora... ora, quer... quer, seja... seja, já... já, nem... nem.

ANEXO K - Algumas estratégias para introduzir o Artigo de Opinião⁹⁵

1) Faz-se um questionamento

a) a partir de um senso comum:

“Fala-se muito que o voto é uma conquista de liberdade. É um direito e um dever do cidadão. Mas será que por tratar de liberdade de um povo, esse mesmo voto não deveria ser espontâneo?!”

b) a partir de uma afirmação:

“Uma onda de pessimismo varre o mundo, como se vivêssemos um momento inédito de violência e perda de valores. Guerras, ataques terroristas, famílias desfeitas – estas são as notícias com que somos cotidianamente bombardeados. Mas será que isto reflete de fato a nossa realidade?”

2) Faz-se uma afirmação categórica:

“Além de ameaçar a paz mundial e criar duas categorias de Estados (o reduzido condomínio atômico e os demais), os países dotados de armas nucleares formam terrível sombra sobre a humanidade”.

3) Parte-se de uma opinião contrária para, em seguida, invalidá-la:

“Armas nucleares são uma praga para a humanidade, mas dizer que o mero fato de possuí-las torna um Estado uma ameaça mundial é uma simplificação irresponsável. Armas não têm vontade independentemente. O assassino não é a bomba em si, mas quem aperta o botão”.

4) Faz-se uma afirmação generalizada e, em seguida, delimita-se uma questão sobre a qual se irá argumentar:

“Há certas culturas que ainda existem entre os universitários brasileiros que são injustificáveis. Uma delas é a pendura, hábito de estudantes de direito de almoçar em restaurantes no dia 11 de agosto e não pagar a conta”.

5) Parte-se de uma opinião generalizada para negá-la ou relativizá-la:

⁹⁵ Esse material foi elaborado pela pesquisadora em razão da demanda de um aluno de como se “deveria” iniciar um artigo de opinião. Foi esclarecido, na ocasião, que esse material era apenas exemplificativo e que as estratégias eram inúmeras, podendo tomar qualquer forma desde que fique claro o ponto de vista que se quer defender.

“É muito comum ouvir alguém com mais de 40 anos dizer, com tom nostálgico, que a escola pública “do meu tempo” tinha qualidade, que os professores ensinavam para valer, que os alunos tinham disciplina ou que as escolas particulares eram uma opção apenas para os alunos mais fracos. Muitas dessas afirmações são verdadeiras, outras exageradas. O fato é que não se pode comparar a escola pública de hoje e a “daquele tempo” sem levar em conta que, no passado, essa escola era para poucos.”

6) Parte-se de uma opinião generalizada; exemplifica-se com fato recente; invalida-se essa opinião e arremata-se com uma definição voltada para a posição que se quer defender.

“Diante da violência e do horror, sempre aparecem aqueles que acham natural um estuprador ser torturado e morto na cadeia – que é o destino do adolescente de Embu-Guaçu. O problema é que assumir essa posição acaba legitimando o estupro e a tortura. A pena de morte nada mais é do que uma forma de legitimar socialmente o próprio ato de matar um ser humano.”

7) Relato de fato com uso da ironia

“Outro dia, falei aqui sobre o preconceito, contra cabeludos, motivado por uma escola que queria obrigar um sujeito a cortar o cabelo. Pensei, sinceramente, que esse era o maior grau na escala do ridículo que pudesse alcançar uma escola no final do século vinte. Qual não foi a minha surpresa ao ver que uma escola aí de São Paulo está contestando o uso do brinco por parte de um aluno. (...) Quem me dera ter nível superior para entender qual é o raciocínio de uma pedagoga que não permite que um aluno use brinco! É possível que educadores modernos tenham comprovado cientificamente que a capacidade de aprendizado vai saindo da cabeça lentamente, pelo furinho na orelha...”

Obs: Nesse exemplo de parágrafo introdutório, o uso da ironia já é também uma estratégia argumentativa para fundamentar o ponto de vista do autor. Da mesma forma, o uso de outra estratégia argumentativa - a comparação (o preconceito contra cabeludos) - logo no início do parágrafo desempenha a mesma função. Trata-se de um parágrafo que introduz e, ao mesmo tempo, já começa a fundamentar o ponto de vista do autor.

8) Contraste: Opinião generalizada, mas equivocada X Opinião de poucos, mas acertada:

“Muita gente, quando ouve falar de conflitos no campo, passeatas e acampamentos de sem-terras, acha que esse é um problema apenas dos pobres do campo. Poucos se dão conta de que a maioria dos problemas que existe na sociedade brasileira, em seu conjunto, tem sua origem no latifúndio.”

9) Questiona-se um suposto consenso:

“Um dos aspectos mais importantes na vida do jovem, a escola enfrenta o desafio de reconhecer o adolescente como alguém que desempenha vários papéis na sociedade. Mas

até que ponto o rapaz e a garota se sentem verdadeiramente reconhecidos em suas múltiplas identidades?”.

10) Parte-se de uma definição para justificar a afirmação que vem a seguir e que culminará no ponto de vista que se quer defender.

“Viver é compartilhar significados, é expressar os sentidos das coisas de tal forma que eles sejam compreendidos pelos outros. Por isso a insistência para que os saberes aprendidos na escola sejam significativos: porque são imprescindíveis para viver. Daí a necessidade da abertura do currículo para a experiência e o conhecimento existentes fora do contexto escolar.”

Fontes: Todos os excertos foram retirados de artigos publicados em jornais de grande circulação ou revistas semanais.

PALAVRA FINAL



CLODOVIL HERNANDES

Estilista e ex-apresentador de TV

- **Vida** – Paulista de Eliziário, tem 69 anos
- **Carreira** – Foi estilista e apresentador de TV. Quer se candidatar a deputado federal pelo Partido Trabalhista Cristão (PTC)

Qual é seu maior medo?

Não tenho medo de nada. Porque, se eu tivesse, não acreditaria em Deus.

Figura histórica com que mais se identifica...

Fernando Pessoa e Eva Perón.

Pessoa viva que mais admira...

Dalai Lama.

Característica que você mais odeia em si mesmo...

São tantas, nem sei se eu tenho qualidades.

Uma extravagância...

Uma vez, em Milão, vi um casaco de US\$ 28 mil. Apaixonei-me e o comprei. Dali, tive de voltar para o Brasil porque não tinha dinheiro para continuar a viagem. Hoje, o casaco apodreceu.

Maior mentira que já contou...

Que eu sou feliz.

Quando foi mais feliz?

Quando a mamãe estava viva, há 20 anos.

O que mudaria em você?

Tudo o que pude mudar já mudei – nariz, orelhas. Agora, se eu pudesse me recuperar do câncer de próstata (ele extraiu o órgão no começo do ano), era algo que eu faria. Assim, eu voltaria a sentir desejo sexual.

Bem mais precioso...

Meu caráter.

O que escreveria em sua lápide?

É preferível afrontar o mundo e servir nossa consciência a afrontar nossa consciência para ser agradável ao mundo.

O lugar mais estranho em que já fez amor...

Num avião, indo para Paris.

Pior inimigo...

Eu mesmo.

O que os outros falam de você?

Não me importo com o que falam pelas minhas costas. Meu traseiro não tem ouvido.

Que música está na campanha de seu celular?

O miado de uma gata.

Qual é seu preço?

Um tostão. Já é alguma coisa, pois as pessoas dizem: "Fulano não vale um tostão".

Um objeto do desejo...

Um sapo de diamante da Tiffany.

Maior vexame pelo qual já passou...

Numa festa, sentado no colo de uma pessoa que eu adoro, meu dente calu.

Maior desafio...

Viver.

Última compra...

Uma sauna portátil.

Xingamento favorito...

Gosto de falar para minha empregada: "Tomara que você ganhe na Loto, pois assim você terá empregados igualzinhos a você".

PAULA PROTÁZIO

ANEXO M- Modelo do gênero Entrevista no estilo “páginas amarelas”

Auto-retrato

FRANCENILDO COSTA



O QUE MUDOU NA SUA VIDA DEPOIS QUE DENUNCIOU O EX-MINISTRO DA FAZENDA ANTONIO PALOCCI? Minha vida era uma maravilha. Depois foi só tragédia. Fui parar na lama. Perdi o emprego. Até agora, estou sem arrumar trabalho. Meu namoro de seis anos terminou por causa dessa confusão. Nem tenho mais onde morar. Vivo de favor na casa de amigos ou na do meu irmão. Mas já houve noites em que dormi até debaixo da ponte.

POR QUE O SENHOR NÃO CONSEGUIU UM NOVO EMPREGO? Fizeram parecer que eu falto demais e que fui comprado por um político para falar mal de outro. Eu só disse a verdade, mas, depois que contei o que sabia para a CPI dos Bingos, patrão nenhum quis me contratar.

QUANDO VIOLARAM SEU SIGILO BANCÁRIO, DESCOBRIU-SE QUE O SENHOR TINHA 25 000 REAIS NA CONTA. ISSO NÃO ERA SUFICIENTE PARA SUSTENTÁ-LO? Meu pai me passou esse dinheiro, mas eu gastei a maior parte dele comprando um terreninho no Piauí. O pouco que me sobrou deve acabar até o mês que vem. Se eu não arrumar logo um serviço, não vou ter do que viver.

POR QUE O SENHOR NÃO PEDE AJUDA NOVAMENTE A SEU PAI? Meu pai me deu dinheiro porque eu estava entrando em acordo com a família dele, para que me reconhecessem como filho. Eles ficaram muito aborrecidos quando a mídia divulgou que recebi o dinheiro de alguém que ainda não me reconhecia como filho. A partir daí, não me deram mais nada.

MAS, SE O SENHOR TEM UM TERRENO NO PIAUÍ, POR QUE MORA DE FAVOR EM BRASÍLIA? Só posso sair daqui quando os processos acabarem. Senão, vou ter de voltar a Brasília toda vez que tiver uma audiência aqui. Não tenho dinheiro para isso. Se eu conseguisse uma indenização pela quebra do meu sigilo bancário, construiria uma casinha boa e ficava de vez por lá. Hoje, lá só tem uma casa

de taipa em construção, em que minha mãe vai morar.

O SENHOR ACREDITA QUE A POLÍCIA FEDERAL DESCOBRIRÁ OS RESPONSÁVEIS PELA QUEBRA DO SEU SIGILO BANCÁRIO? Rapaz, se o delegado estivesse no Ministério da Justiça, já estava tudo resolvido. Mas quem está lá é o patrão dele. É provável que, agora, o ministro (Márcio Thomaz Bastos) também esteja dificultando a investigação.

NA SUA OPINIÃO, O GOVERNO NÃO QUER APURAR O QUE HOUE? Não quer mesmo. Eles juntaram um bando de funcionários para pegar meu nome, meu CPF e ir à Caixa Econômica para ver se eu tinha dinheiro. Nisso, foram todos muito ligeiros. Agora, para resolver a situação, está demorando demais.

O SENHOR SABE QUE O EX-MINISTRO PALOCCI É CANDIDATO A DEPUTADO FEDERAL? Sei. Se ele deu a volta por cima, deve ser mérito dele. A diferença é que Palocci tem muito mais dinheiro que eu. Quem estava mentindo stibiui na vida. Eu, que falava a verdade, lasquei-me todinho.

SE PUDESSE VOLTAR NO TEMPO, O SENHOR DENUNCIARIA PALOCCI NOVAMENTE? De jeito nenhum. Falar a verdade só me trouxe problemas. Eu queria dizer aos cidadãos de bem que, no Brasil, não vale a pena contar a verdade. Se alguém quer revelar o que sabe a respeito de um político, arrume antes um jeito de se mandar do país. Senão, é melhor cavar um buraco de sete palmos antes de falar. Espera aí, não vai ter interferência do Palocci nesta entrevista, vai?

“NO BRASIL, NÃO VALE A PENA CONTAR A VERDADE”

ANEXO N – Roteiro colaborativo referente à reportagem do Grupo Escola e dirigida aos demais grupos.

- 1) Este texto atende às características de uma reportagem ou notícia?
- 2) O que poderia ser acrescentado, retirado ou modificado?
- 3) O título está apropriado? Como poderia ser melhorado?
- 4) A foto está ilustrando bem a reportagem? Se ainda não houver foto, que tipo de foto poderia ilustrar bem?
- 5) Vocês teriam outras sugestões a dar ou observações para melhorar o texto?

Quadro de colaborações (sugestões e observações) dos outros grupos:

PERSONAGENS	
ESPORTE	
CULTURA E LAZER	
GRÊMIO	
VESTIBULAR	

ANEXO O: Reportagem publicada na Seção GRÊMIO, página 06, do 2º Jornal
Título: REIVINDICAÇÕES DOS PROBLEMAS DA ESCOLA

Autores: Alunos do 2º A

Os alunos do 2º A elaboraram uma pesquisa, reivindicando o que poderia ser mudado no estabelecimento escolar para melhorar o aprendizado e a organização de professores e funcionários. Os alunos concordaram que todas as salas necessitam de cortinas; relatam também que a substituição dos professores deve ser feita por professores especializados na mesma matéria para tirar dúvidas e até reforçar o aprendizado. A aluna Cleusa Rocha, estudante do 2º A, ressalta também outro assunto importante: os banheiros, relatando a falta de higiene, porque a funcionária limpa e os alunos não mantêm. “Teria que haver mais contribuição dos alunos; e tem também a falta de papel higiênico, que é desagradável, porque você tem de ir até a diretoria buscar”, acrescenta. Outros problemas levantados foram as torneiras, que não funcionam, a falta de água para lavar as mãos e a falta de um espelho, além das portas que nem fecham. Outros assuntos ressaltados foram a falta de cortinas na sala e a merenda escolar; a aluna Juliana Mancini, estudante do 3º A, declara: “nem todos os alunos querem comer arroz e feijão às 9:00 horas da manhã, algo mais leve seria melhor”. Na questão esportiva, relatam os alunos Aldo Solto e Ronaldo César, estudantes do 2º B, que deve ser pintada a quadra poliesportiva e, na quadra de areia, falta areia; também é preciso adquirir bolas e redes novas e arrumar o esgoto que exala um odor insuportável. “Esses ajustes melhorariam muito as aulas de educação física”, ressalta Ronaldo. A biblioteca é também um assunto polêmico, relata Breno Maia, estudante do 2º A: “o local é muito compacto, cabem poucos alunos, nem todos os livros requisitados são encontrados e nem sempre há alguém disponível a atendê-lo”. Para se ter uma boa biblioteca o local tem de ser amplo, com mais livros, mesas para os alunos e sempre alguém disponível para atender. Acredita-se que com a melhoria de todos estes problemas citados acima, teríamos uma escola mais organizada e um aprendizado mais aproveitável. Por outro lado, Sílvia Dolores, Inspetora de alunos, lembra que é bom reivindicar, mas, ainda mais importante, é cada um saber seus deveres: ter respeito e educação com os outros e cuidado com o patrimônio da escola. Segundo ela “lugar limpo não é aquele que limpamos, mas

aquele que não sujamos”. Também D. Nilza, responsável pela limpeza da Escola, lamenta a falta de cuidado e higiene dos alunos na conservação do ambiente escolar.